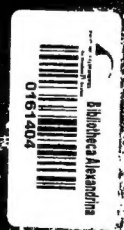


سور السور

سور السور

من الطيور النادرة في بلادنا



الدرسان الغني :
زهر المحمود
الخطوط :
عبد الرحمن بن عبد الله

نمو الطفل
الجزء الثاني

الدراسات النفسية

« ٣٥ »

ديفيد الكايند - ايرفينغ ب وايد

نمو الطفل

الجزء الثاني

من الطفولة المتوسطة إلى نهاية المراهقة

ترجمته:

و. ناظم الطحاف

دكتور في علم النفس



منشورات وزارة الثقافة

في الجمهورية العربية السورية
دمشق ١٩٩٦

العنوان الأصلي للكتاب:

Development of the Child

DAVID ELKIND
University of Rochester

IRVING B. WEINER
Case Western Reserve University

JOHN WILEY & SONS, INC.
New York Santa Barbara Chichester Brisbane Toronto

نمو الطفل = Development of the child ديفيد الكايند، إيرفينغ ب واينر؛
ترجمة ناظم الطحان ، - بمشقة: وزارة الثقافة، ١٩٩٦ . -
٢ ج: مص: ٢٤ سم . - (الدراسات النفسية ؛ ٢٥)

الجزء الأول: من مرحلة ما قبل الولادة حتى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة
الابتدائية. - الجزء الثاني: من الطفولة المتوسطة الى نهاية المراهقة.

١- ١٥٥٥ الك ن ٢- ١٥٥٥ الك ن ٣- العنوان
٤- العنوان الموازي ٥- الكايند ٦- واينر ٧- الطحان ٨- السلسلة
مكتبة الأسد

الايداع القانوني : ع - ٢٢٦ / ٣ / ١٩٩٦

القسم الرابع

الطفولة المتوسطة



الفصل الحادي عشر

النمو الجسدي والعقلي

النمو الجسدي :

التهارات الحركية

صورة الجسد

النمو العقلي :

الاختبار الدراسي

النمو الإدراكي

نمو اللغة

الذاكرة

سلوك الاحتفاظ الإدراكي

النمو الأخلاقي

العالم الفهمي في مرحلة الطفولة

مقال تعلم الطفولة

Alfred Binet سيرة شخصية ألفريد بينيه

الخلاصة

لراجع

الفصل الحادي عشر

الطفولة المتوسطة

النمو الجسدي والعقلي

الطفولة المتوسطة هي الفترة الواقعة بين الخامسة أو السادسة من العمر الى الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر وهي زمن النمو البطيء بين النمو السريع في مرحلة ما قبل المدرسة وطفرة النمو في مرحلة المراهقة .

النمو الجسدي

ويفقد الأطفال قبل نهاية السنة السادسة خطوطهم الجسدية الناعمة وذروة هامتهم المثلثة التي تجعل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية جذابين في نظر الراشدين . فالذراعان والساقان ينموان نموا أسرع في الطفولة المتوسطة من نمو الجذع بحيث يمتلك كثير من الأطفال في هذه الفترة المظهر الكوكبي . وفي حين تنزع البنت الى النضج أبكر من الصبيان ، ويظل الصبيان أطول وأقل وزناً نوعاً ما من البنات حتى سن العاشرة .

ويبلغ متوسط طول أطفال السادسة في أمريكا الشمالية ٤٦ بوصة ووزنهم (٤٨) باوند وينمو كل طفل في مرحلة الطفولة المتوسطة في بين (٢ - ٣) بوصات في الطول ويزيد وزنه بين (٢ - ٦) باونداً كل سنة (١) . وهناك فروق فردية واسعة طبعاً . فبعض أطفال السادسة يمكن أن يعطوا المظهر الخاطئ لأبناء العاشرة والعكس بالعكس . وعلى

العموم يكون حجم الطفل حتى نهاية هذه المرحلة من الحياة مستقرا ويمكن التنبؤ به . والطفل الذي يكون اصغر أو أكبر بالنسبة لآثاره سوف يتدأرك للفارق معهم في سن الرشد .

والتغيرات في نسب الجسم في هذا الوقت مصحوبة بتغيرات في صيغة الوجه فما أن يفقد الأطفال « صفة الرضيع السمين حتى تنزع وجوههم لأن تغدو انحف وأضيق ، وهذا يضاف الى مظهر الشخص الآخر لمجموعة السن هذه . ويفقد الأطفال أسنانهم اللبنية . ويظهر أول سن في حوالي سن السادسة . ويظهر أول الأسنان الدائمة من عدة أضرار يتغير شكل وجه الطفل . ويكمل الانتقال من الأسنان اللبنية الى الأسنان الدائمة قبل نهاية الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر .

وبالنسبة للنمو لا يولى انتباه كاف أحيانا لعيني الطفل . ففي عمر السادسة لا تبلغ العيون بعد حجمها النهائي وشكلها . وكثير من الأطفال بين ٤ - ٨ من العمر يصابون بمد البصر ، وتصحح هذه الحالة مادة من قسها تلقائيا بين (٨ - ١٠) سنوات (٧) حيث تصل أعينهم الى حجم عين الراشدين وشكلها . والنتيجة التطبيقية لهذا الاكتشاف هي انه ينبغي أن تكون مادة القراءة مطبوعة بحروف كبيرة .

المهارات الحركية :

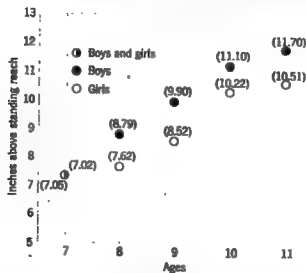
يتعلم الأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة التوافق الدقيق للعضلات الصغيرة ، وهذا التوافق يزداد دقة ويستخدم في فاعليات عديدة فتمتص القراءة الى اللعب في فرق الألعاب .

التقفز :

والقفز مؤشر جيد على نمو التوافق الحركي والقوة . وأحد مقاييس هذه الفاعلية يسمى القفز العالي (الممودي) وفيه يجب على الطفل أن يقف على قدميه لأبسا خفاقة رافعا يديه فوق رأسه ويقفز



يمتلك أطفال سن المدرسة الابتدائية التوافق الحركي والقدرة العقلية اللازمة للانخراط في فريق الرياضة والألعاب .



الشكل رقم ١/١ - أداء القفز العالي حسب العمر والجنس

المصدر :

(Johnson, R. D. Measurements of achievement in fundamental skills of elementary School Children. Research Quarterly. 1962, 33, 49-103).

الى الأعلى . ونتائج البنين والبنات في مستويات الأعمار المختلفة مبينة في الشكل (١/١١) ص (١٤) وكما يمكن رؤيته يتفوق البنين على البنات بعد سن السابعة في الارتفاع في القفز العالي . وفي القفز العريض واقفا يميل البنين الى تجلوز البنات بعد سن السابعة أيضا .

وفي مهمة أخرى في القفز والنط في شبكات كالتفر برجل واحدة على مربعات فان الأطفال لا يتمكنون من القفز بدقة كافية ، والتحرك من مربع لآخر قبل بلوغ سن السادسة . وفي هذا الاختبار الخاص يتفوق البنات على البنين . ويؤدي الأطفال تحسنا سريعا في هذه المهارة بين السادسة والتاسعة ، وبعدها يبدو أنهم يملفون النجد في منحني تطعيم (كـ) . وفيما يتصل بالنط على قدم واحدة فقد لخصت (كراتي Cratty) الأمر كما يلي :

« توحى المطويات الحاصلة من هذه البحوث حول الصفات الحركية البسيطة والمعقدة انه ضمن المدى الذي يبدو فيه ان المهمة تتطلب مظاهر قوة الساقين وقدرتهما الى الامام او الاعلى نسبيا فان الصبيان يتفوقون على البنات بين سن (٦ - ١٢) سنة . ومن ناحية أخرى ، تبدو البنات افضل من البنين في مهمات القفز والنط برجل واحدة التي تتطلب الدقة والاضبط . وهذه الفروق في المهمات البسيطة ربما تمكس جزئيا تفوق الصبيان في قوة الساق وقدرتها . في حين تتفوق البنات في المهمات الأكثر تعقيدا لأن توافقاتهم البصرية الحركية !الضرورية لتنفيذ هذه القابليات أكثر نضجا في الأعمار الباكرة ، ولأنهن يتخرطن كثيرا في هذا النمط من المهمات (النط على رجل واحدة) في الحضارة الأمريكية [7, pp. 198 - 199 » .

الهزات في لعب الكرة :

يلعب أطفال المدرسة الابتدائية الكرة بأساليب مختلفة . والمشاركة في مثل هذه الألعاب هام بالنسبة لتنشئة العقل الاجتماعية ، ومفهوم

الذات . قبل نهاية سن السادسة يستطيع معظم الأطفال قذف كرة صغيرة بشيء من الدقة والقوة . ومع تزايد العمر ، يستطيع الأطفال مع ذلك رمي كرة مسافة متزايدة . ولنا الا نهش من أن يتجاوز البنين البنات في طول الرمية في جميع الأعمار من (٦ - ١٢) سنة نظرا لقوتهم الأكبر^(٥) . ويستطيع الأطفال قبل نهاية العاشرة من عمرهم أن يقدفوا الكرة ضعف المسافة التي كانوا يقدفونها في سن السادسة . وقبل نهاية الثانية عشرة من العمر يستطيعون القذف ثلاثة أضعاف المسافة^(٥) . وتحسن دقة القذف مع العمر والصبيان يقدفون بدقة أكثر من البنات^(٥) .

والتقاط الكرة أصعب من قذفها كقاعدة عامة ، وتتوقف مهارة الطفل جزئيا على حجم الكرة والسرعة التي قذفت بها . وفي إحدى الدراسات التي استقصت قدرة الأطفال على تقدير متى تلتقط كرة قذبت إليهم فقد وجدت تغيرات منتظمة مع العمر . فبين عمري السادسة والثامنة كان الأطفال بالفي الدقة في تقدير مسار الكرة . ولم يتمكنوا من توقع مسار للعودة حتى حوالي سن العاشرة من العمر . ولم توجد فروق بين البنين والبنات في هذه المهمة^(٥) .

ولا توجد معطيات كثيرة حول تغيرات الطفل في قذف الكرات وضربها بالمضرب ، ويوجد دليل صغير ، مع ذلك ، بأن الصبيان يتفوقون عادة في ركل الكرة إلى أهداف أفقية^(٥) . والصبيان أفضل من البنات أيضا في ضرب الكرة بالمضرب يمكن أن يعزى ، مع ذلك ، إلى حد ما إلى واقع أنهم غالبا ما يلعبون ألعابا تتطلب هذه المهارات كما هو حال البنات في النط على الشبكة بقدم واحدة .

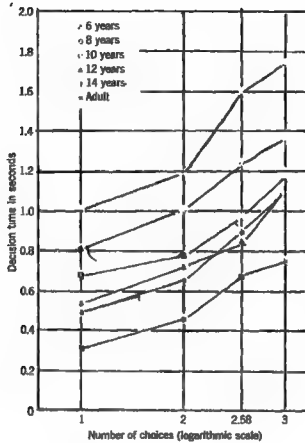
زمن رد الفعل :

من الجلي أن تتطلب المهارات الحركية تتابع أفعال ، وبذلك يكون لها بعد زمني ، وهذا ما يسمى بزمن رد الفعل ويرمز له بـ (RT)

وهو يتألف ، على العموم ، من مقومات عديدة : إحداها هو زمن الحركة ، وهو الزمن الذي ينقضي بين بداية الفعل ونهايته . وهناك زمن القرار ، وهو الزمن المتقضي بين الإشارة أو المثير الى الفعل وأول حركة . وقد استقصى الباحثون التغيرات المعربة لدى الأطفال في زمني القرار والحركة . ففي إحدى الدراسات أعطى أطفال تتراوح أعمارهم بين ٤ - ١٦ سنة مهمتين من زمن رد الفعل . في إحدى المهمتين مرض على الأطفال (١٠) أصوات وطلب الى المفحوصين كبس زد بأسرع ما يستطيعون لإيقاف الصوت (حركة رد الفعل) . وفي المهمة الثانية طلب منهم أيضا كبس زد بأسرع ما يستطيعون عندما يمرض عليهم الصوت المالي فقط (زمن لقرار) . وأعطى لكل طفل درجتان إحداها لسرعة الاستجابات والأخرى لتنوع الاستجابة من محاولة لأخرى .

فوجد أن هناك تناقص مضطرد في زمن رد الفعل مع العمر . لقد كان زمن رد الفعل بالنسبة لأصغر الأطفال (٧.٥د.) من الثانية ولاكبرهم (٢٥د.) من الثانية . وأكبر تناقص في حركة رد الفعل يحدث بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤ - ٩) سنوات . وفي زمن قرار مهمة رد الفعل كانت النتائج مماثلة (١٠.٣) ثانية بالنسبة لأصغر الأطفال و (٢٥د.) ثانية بالنسبة لاكبرهم . وهنا أيضا يتم أكبر تقدم بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤ - ٩) سنوات (١٠) .

وفي دراسة أخرى لاختبار زمن القرار طلب من المفحوص القيام بعدد التمييزات أو القرارات في فرز البطاقات . وتألفت المواد من أربعة طبقات تضم كل منها (٢٤) بطاقة . حوت إحدى الطبقات ثلاثة ألوان كل ثماني بطاقات بلون واحد . وحوت الطبقة الثانية (٤) ألوان كل ست بطاقات بلون واحد ، والطبقة الثالثة ستة ألوان مختلفة كل أربع بطاقات بلون واحد . والطبقة الأخيرة حوت ثماني ألوان كل ثلاث بطاقات بلون واحد . وطلب من كل مفحوص فرز البطاقات في أكوام حسب الكون (بطاقتان ، أربع بطاقات ، (٦) بطاقات ، (٨) بطاقات في كومة



الشكل رقم ٢/١١ - زمن القرار كتابع لعدد البدائل للبطاقة
الواحدة بالنسبة لزمير الأعمار

المصدر :

(Connolly, K. Speed Response, Temporal Sequencing and Information processing in children in K. Connolly [Ed.] Mechanisms of motor Skills Development, New York : Academic press, 1970).

واحدة . ونقيس زمن الحركة بغز المخصوصين طبقاً من البطاقات البيضاء في كومة من بطاقتين ، وأربع بطاقات ، وست بطاقات ، ولثاني بطاقات . وكان زمن القرار هو الفرق في الزمن المطلوب لقرز البطاقات البيضاء في كومات مختلفة .

وكان المخصوصون في الدراسة من الذكور والإناث من الأعمار التالية (٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ٢٤) وتدل النتائج التي تظهر في الشكل رقم ٢/١١ على أن زمن القرار يتوقف على عمر المخصوص وعدد الخبرات المطلوبة . وأكبر المخصوصين يأخذ دوماً أقصر زمن بصرف النظر عن عدد الخيارات . كذلك يتزايد زمن القرار لدى كل زمرة عمرية كلما زاد عدد الخيارات . ويبدو من زمر العمر المتتالية المعروضة في الجدول ٢/١١ أن التغير الأكبر في زمن القرار يتم بين عمري السادسة والثامنة (١١) .

وهناك زيادة في تضر الاستجابة خلال العقولة المتوسطة . ويمكن ربط هذا النمو بالاكتمال التدريجي للمهارات الحركية ، كالنقل الكرات وضربها ، ولعبة الهوكي ، والكروكيت ، والألعاب الأخرى التي تستلزم اتخاذ قرار والتوافق بين العين واليد . ومن الممكن أن يعزى تضر أداء الأطفال في المهارات الحركية إلى كف اتخاذ القرار أكثر منه إلى عدم نضج التوافق بين العين واليد .

صورة الجسم :

مع اكتمال الأطفال تدريجياً مفهومًا أكثر واقعية من محيطهم ، فلهم يمتون مفهومًا أكثر كفاية من أنفسهم . وأحد مظاهر هذا المفهوم من الذات هو صورة جسم الطفل . وتضم صورة جسم الطفل وعياً للجسم وأجزائه ، ويشمل تقويماً للكفاية المظهر الجسدي للمرأة ومهاراته الحركية بالوازنة مع أترابه . ويلاحظ من أن صورة الجسم تبدأ بالتشكل في مرحلة الرضاع ، والعقولة المبكرة ، وتصبح شعورية أكثر في العقولة المتوسطة عندما يستطيع اليافع موازنة نفسه بأترابه أكثر من أيوه .

ادراك الجسم :

يقدم الجدول رقم (١١ / ١) فكرة عامة لنمو مفهوم الجسم (٤) . ويتم مثل هذا التقويم باستخدام تقنيات مختلفة بما في ذلك رسم شكل الانسان . فلذا أعطى الأطفال على سبيل المثال شكلاً ناقصاً وطلب منهم رسم الأجزاء الناقصة فلن قدرتهم على فعل ذلك لتحسن عندنا يصبحون أكبر سناً (١٤) . وهناك طريقة أخرى للتقويم وهي أن نطلب من الأطفال تحديد الجانب الأيمن والأيسر لديهم ولدى الآخرين (١٥-١٧) . إن قدرة العقل النامية على كف الأفعال الحركية من جميع الأنواع إنما هي نوع آخر من الدليل على نمو ادراك الجسم بالرقم من عدم ذكرها في الجدول (١٨) .
(الجدول رقم ١١ / ١) .

مفهوم الذات :

اقترح جورج هربرت ميد George Herbert Mead (١٩) الفيلسوف الاجتماعي وعالم الاجتماع للشهير ، منذ زمن طويل ، أن مفهوم الفرد من ذاته يشتق من تقديرات الآخرين المنعكسة . ولكن لا يستطيع الطفل ادراك هذه التقديرات المنعكسة حتى تنمو قدراته المعرفية نمواً كافياً . وقبل نهاية سنوات المدرسة الابتدائية يصبح الطفل عرضة لتقديرات أقرابه وينزع الى تقويم نفسه تبعاً لذلك .

ولدراسة مفاهيم الذات لدى الأطفال ، غالباً ما يستخدم الباحثون قوائم ضبط الصفات أو المجلد ، التي تشمل كلمات إيجابية وسلبية . فلما أن يقرأ الطفل القائمة أو يقرأ له بصوت عالٍ من قبل شخص آخر وبعد كل صفة يجب على الطفل أن يقول ما إذا كانت تنطبق عليه . وعلى المعلم توجيه مثل هذه الدراسات بأن مفهوم الطفل من ذاته يتوقف الى حد كبير على تقديرات الآخرين (٢٠-٢٣) . والأطفال الذين يكون تحصيلهم ضعيفاً في المدرسة والذين يستهان بهم من قبل أقرانهم وأولادهم يملكون احتراماً أدنى لذاتهم من الأطفال الذين يؤدون حسب المعايير الدراسية المقبولة (٢٣) .

ويملك الطفل ، في الواقع ، مفاهيم عديدة للمادة ، ويتوقف الأمر على مواهبه واهتماماته . وهناك بالإضافة الى صورة الجسم ، مفهوم اللات كتمليد ، ورياضي ، وصديق ، وأمريء يملك مهارة خاصة وغير ذلك . مثال ذلك ، يمكن أن يملك الطفل تصوراً إيجابياً من نفسه ، وآخر سلبياً كلامب شطرنج . وهكذا فإن الطفل القاضل في مجال يمكن أن يكون قادراً على تحسين مفهومه من ذاته في مجال آخر . ومع ذلك فإن العقل الذي يشعر بالمجز في جميع الميادين يمكن أن يصبح مضطرباً انفعالياً وسنناقش هذه الأمور بتفصيل أكبر في الفصل القادم (الفصل ١٢) .

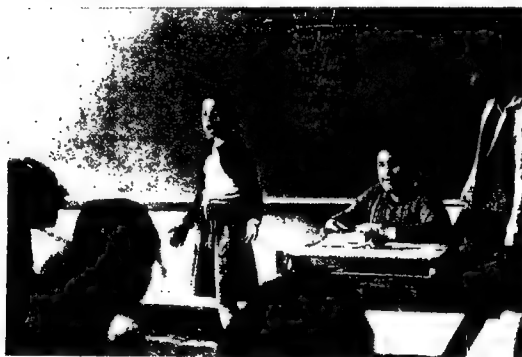
الجدول رقم ١/١١ - ادراك الأطفال لأجسامهم

العمر (بالسنوات)	الادراكات
٢ - ٠	يستطيع الطفل في نهاية هذه المرحلة أحياناً أن يحدد الأجزاء الكبيرة من جسمه لفظياً ، ويستطيع أن يلمس ظهره وذراعه ، أو ساقه عندما يطلب منه أن يفعل ذلك ويبدو أنه يمي أصابع قدميه قبل ساقه .
٢ - ٢	يصبح وإمياً للجانب الأمامي والخلفي ، والراس والقدمين ، ويستطيع أن يحدد مكان الأشياء المتعلقة بهذه الأجزاء من الجسم . ويبدأ بإدراك الإبهام ، واليد ، والقدمين . الخ
٤ -	يصبح وإمياً بوجود جانب أيسر للجسم ، وجانب أيمن ، ولكنه لا يعرف أيهما الأيمن وأيهما الأيسر ، ويملك ادراك أكثر تفصيلاً لأجزاء الجسم ، ويستطيع تسمية الأصابع الصغرى والأولى .
٥ -	الأمر غامض بالنسبة اليه في أي جانب هو الأيسر والأيمن ويستطيع تحديد مكانه بعلاقته بالأشياء ، والأشياء في علاقتها مع اللات ١ ويظهر التجذع في رسوم الأشخاص .

- ٦ - يلبس بتمييز الاجزاء اليسرى واليمنى من الجسم ويحدد مكان الجسم بملاقته بالاشياء اليسرى واليمنى والاشياء بملاقاتها بالجانب الايسر والايمن من الجسم ، ويلدرك الاصبع المصغرى والاصبع التي فيها الخاتم ويستطيع ان يسميها
- ٧ - ٨ يتربسج جيداً مفهوم الايسر والايمن ، ويبدأ بتمييز الجانب الايسر من الناس بشكل صحيح وتظهر التعبيرات الوجهية في رسوم الاشخاص، ويمتثلوا اخطاهم ، وتضاف التفاصيل الى رسوم الاشخاص .
- ٩ - ١٠ يرتبني منظور الآخرين المكلفي بسهولة ، ويستطيع وصف ترتيب الاشياء من وجهة نظر الآخر .

المصدر مقتبس من :

Crosby, B. J., and Martin, M. M. Perceptual motor efficiency in children. Philadelphia, Lea and Febiger, 1969.



يكتسب مفهوم الطفل عن ذاته جزئياً من ردود فعل الآخرين على سلوكه ومظهره .

النمو العقلي

وحوالي السادسة أو السابعة من العمر ينمي بعض القدرات العقلية التي يسميها (بياجيه) بالعمليات الإجرائية المشخصة . شكراً لهذه العمليات ، فاطفال المدرسة الابتدائية يستطيعون من طريقهم تكوين مفاهيم الأصناف ، والعلاقات ، والإعداد وبذلك يوسعون عالمهم توسيعاً كبيراً . كذلك فإن الأطفال الذين يستطيعون أداء العمليات الإجرائية المشخصة يستطيعون تعلم القواعد التي يصوغها الآخرون واتباعها . وهكذا فإن العقولة المتوسطة هي الفترة الأولى لتعليم الأطفال بعض المهارات والمعرفة التي يحتاجون إليها للقيام بواجباتهم بشكل مجدي في مجتمعهم .

وسوف نناقش ما يستطيع الأطفال تحقيقه حالما تنمو لديهم العمليات المشخصة . وما دام النمو العقلي غالباً ما يقاس كمية فسوف تبدأ بالروز ، ولا يستطيع الأطفال عادة تطبيق الاختبارات الجمعية للقبلات والتحصيل إلى أن يتمكنوا من العمليات المشخصة. وبعد ذلك سوف ننظر في التغيرات التي تحدث في إدراك الأطفال ، واللغة ، والذاكرة ، ومفاهيم الاحتفاظ والنمو الأخلاقي . وسيصف القسم الأخير بشكل موجز العالم القهومي لمرحلة العقولة المتوسطة ، ويقدم بعض الأمثلة من اللغة والمعرفة المكتسبة التي تبرز ثقافة على درجة عالية من الأصالة والثبات في هذه الفترة من العمر .

الروز التحصيلي :

وما أن يتعلم الأطفال القراءة والكتابة حتى يكونوا قادرين على تطبيق الاختبارات الجمعية ، ومثل هذه الاختبارات يستخدم على نطاق واسع في قويم التحصيل والقبلية . وتقيس الاختبارات التحصيلية نظرياً التعليم السابق في ميدان معين من التعليم . واختبارات القبلية بالقبول يفترض أن تمكن من التنبؤ بالتعلم المقبل (٢٤-٢٥) . واختبار الذكاء هو أحد أنواع اختبارات القبلية .



خلال الطفولة المتوسطة يتكسب الأطفال المهارات والقدرة على تطبيق الاختبارات الجمعية

والتمييز بين اختبارات التحصيل والتلقائية يمكن توضيحه بواسطة
بنود الاختبار ذاتها . فبنود اختبار التلقائية تنتفي مع افتراض أن الأطفال
من خلفية معينة يجب أن يمتلكوا فرصا متكافئة في تعلم بعض الأمور .
مثال ذلك أحد الأسئلة يعرض صورة لوجه فقد منه حاجب واحد
ونسأل « ما هو الشيء المفقود في هذه الصورة ؟ » . ويفترض أن معظم
الأطفال قد لاحظوا عددا كبيرا من الوجوه بحيث ينبغي أن يكون نجاحهم

في هذه السؤاأ امرأا يتصل بالقابلية العامة أكثر من تعليم محدد . ومثل هذه الاسئلة غير شائعة ، مع ذلك ، ومعظم البنود في رائر القابلية يتطلب خبرة خاصة وعامة على حد سواء .

وقد صممت اختبارات التحصيل لاختبار ما تعلمه الطفل من التعليم السابق . إن اختبارات القراءة ، والحساب ، والعلوم ، وغير ذلك إنما هي نماذج من المعلومات التي كان قد تعلمها الطفل في المدرسة مثال ذلك « $2 \times 2 = 4$ » ، ما هي عاصمة Delaware ؟ . ويصبح التمييز بين بنود رائر القابلية وبين بنود رائر التحصيل أصعب بالنسبة للأطفال الأكبر سناً ، لأنه يصبح أقل وضوحاً للتمييز بين ما اكتسب في المدرسة وما اكتسب خارجها .

وتستخدم روائر القابلية في المدارس الابتدائية على نطاق واسع لتقويم تقدم التلميذ . ومعظم الاختبارات التحصيلية معايير مرجعة إلى معيار معين أشمل أي أن علامة طفل معين تقارن مع علامات زمرة معينة . وهذا المبدأ ذاته يستخدم في امتحانات الجامعة عندما تخرج الامتحانات على « منحنى بياني » : في هذه الحالة يكون الصف زمرة مرجعية . فلذا وجد كثير من الطلاب المتفوقين في ذلك الصف فإن الطالب المتوسط سيحصل على درجة أضعف مما يحصل عليه في صف فيه كثير من الطلاب الضعفاء . ويمض هذه الاختبارات التحصيلية لاختبارات مرجعة لولاية محددة أو لكل الأمة . وعلى ذلك ، فإن أداء الطفل أو المدرسة يمكن تقويمه بمقارنته بالمدينة ، والولاية ، والأمة .

وبالرغم من أن الاختبارات التحصيلية مفيدة لقياس تقدم التلميذ فإن لها قيوداً عديدة سرعان ما لاحظها منتقدوها . (قبياجيه) (٣١) من بين آخرين (٣٢-٣٤) يعتقد أنه يمكن أن يكون للاختبارات آثار سلبية على التربية لأنها تنزع المرء اهتمامه بحتة تلك المواد الدراسية والتقنيات (٣٥) بأنه من أجل جعل أن تمتاح من أكثر مظاهر

معرفة الطفل سطحية . ففي الأغلب ، تكون الإجابات المقبولة فوراً كمؤشرات للمعرفة هي بالضبط أقل من تلك التي تشكل جزءاً من مخزون المعارف الناجح (p. 245) . وفي مراجعة شاملة حديثة لتقويم التحصيل يقول (ليفاين Levine) (٣١) في حين أن المربين يقولون إن هدف التربية هو اكتساب اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتنمية المهارات في التفكير ، فإن اختبارات التحصيل لا تقيس بلوغ هذه الأهداف .

وأحدى طرائق معالجة نواقص الاختبارات التحصيلية كان من خلال إدخال الاختبارات المرجحة إلى معيار مطلق في المستوى الجلمي ، على سبيل المثال تعلم بعض القرارات بحيث يستطيع الطالب أن ينتقل حسب سرعته الخاصة بمساعدة اشرطة (الفيديو) التي في متناول اليد بسهولة . ويتقدم الطالب إلى الامتحان عندما يكون مستعداً له ، ويعيده إذا دعت الضرورة لذلك حتى يتقن محتويات المقرر . وهكذا تقصد الاختبارات المرجحة إلى معيار مطلق أن تكشف ما يستطيع الطالب أن يفعلوا أو ما يعرفون أكثر من مقارنة الطلاب بمعيار. ومثل هذه الاختبارات تقدم معلومات يمكن تفسيرها فوراً من وجهة نظر معيار مطلق في الأداء (٣٢-٣٣) .

وقد بدأت الاختبارات المرجحة إلى معيار مطلق بالاستعمال في المدارس الابتدائية أيضاً . فللعلم الذي يطلب من كل طفل أن يتم تقرير من عشر كتب من حجم معين كمعيار مقرر إنما يضع معياراً مقررًا . ويقترح بعض المربين أن تحفظ سجلات من عمل كل طفل ، وينبغي استخدام ملاحظات المعلم ونماذج من عمل الطفل لتقدير تقدم التعليم أكثر من الاختبارات (٣٤) . وبالرغم من أن هذا النمط من التقويم قد بدأ تواً بالظهور في المدارس الابتدائية ، فإنا نعتقد بأنه تطور سليم . ويبدو لنا أن جمع معلومات مرفقة من عمل الطفل عبر فترة معينة من الزمن كمؤشر أفضل بكثير عن تحصيله الدراسي من اختبار الأداء الذي

يقيس مظهرًا سطحيًا فقط من التعليم المدرسي . ومن ناحية أخرى ، إذا أصبحت المعايير صارمة جدًا ولا تسمح بالفروق الفردية ، فبها يمكن أن تكون اختبارات تحصيلية مرفوضة .

النمو الإدراكي :

يبدو النمو الإدراكي الذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنمو الحسي الحركي يتبع سبيلًا مماثلًا من حيث أن التأثيرات الرئيسة في المعالجة الإدراكية تحدث على ما يبدو بين (٤ - ٩) سنوات من العمر تقريبًا . مع تغيرات طفيفة إن حدثت بعد ذلك .

استراتيجيات البحث :

إن أحد مظاهر الإدراك التي تتحسن مع العمر هو قدرة الطفل على البحث عن مجموعة من الثمرات بالنسبة لبنود معينة . ويصبح البحث أسرع وأكثر دقة مع تزايد العمر (٣٦-٣٧) . وهناك دليل أيضًا على وجود فروق كيفية ذات دلالة في الطريقة التي يجري فيها الأطفال الأصغر والأكبر بحثهم . وهذه الفروق المعروفة تتضح بشكل خاص عندما يوازن المفحوصون الثمرات الإدراكية ، أو عندما يبالغون ثمرات معقدة أو غامضة .

وفي إحدى الدراسات طلب إلى أطفال من أعمار مختلفة موازنة رسوم وأجهات بيوت متشابهة أو مختلفة في ناحية واحدة أو أكثر (الستائر على النوافذ ، وجود الأبواب ، وغيرها) . فكان الأطفال الصغار أقل نجاحًا من الأطفال الأكبر سنًا في إجراء الموازنات . وتوحي سجلات حركة العين بأن الأطفال الأصغر كانوا يوازنون مظهرًا واحدًا . فإذا كانت أمثلة ذلك المظهر (مثال ذلك كانت النوافذ) متشابهة ، فإن الأطفال يقولون إن الواجهات هي ذاتها دون تفحص المظاهر الأخرى (٣٧) . وفي دراسة مرتبطة بالدراسة السابقة (٤٠) وجد أن تعليم الأطفال ما ينبغي التفتيش عنه في مهمة الموازنة كان أكثر نفعًا لكبار الأطفال من صغارهم .

وفي مهمة تنقيب حرة نسبيا (الشكل رقم ٢/١١) فان الفروق الفردية في البحث عن الاستراتيجيات واضحة جدا . وعندما عرض على الأطفال بطاقة عليها أشكال مألوفة ملصقة في تشكيل مرتب أو غير مرتب فان قدرتهم على تسمية الأشكال تتفاوت مع أعمارهم ، ومع النموذج الأصلي . فالأطفال الصغار (٤ - ٥) سنوات لا يسمون بعض الأشكال ، ويسمون أشكالا أخرى مرتين في بطاقة التشكيل غير المرتب . وبالمقابل فإن الأطفال الأكبر بين (٦ - ٨) سنوات يقرؤون الأشكال من اليسار الى اليمين ومن الأعلى ولا يقومون في أخطاء . وفي البطاقة المربعة (حيث الأشكال ملصقة بحيث تشكل مثلثا) لا يخطئ الأطفال لان سبيل التنقيب موضح بجلاء في الشكل نفسه (٢٠٤١) .

وقد وجد أن في استراتيجيات بحث الأطفال أن الأطفال الأصغر سنا أكثر عرضة للمثيرات المشتتة للانتباه . وفي نوج من الدراسات طلب من الأطفال موازنة أشكال والوان شخوص حيوانية خشبية ، وقول ما إذا كانت هي ذاتها أم مختلفة عندما تضاف مظاهر مشتتة للانتباه الى تلك الشخوص . إن المظاهر المشتتة للانتباه تعيق الأطفال الأكبر سنا مؤقتا ، ولكنها تشكل عائقا مطلقا بالنسبة للأطفال الأصغر . ويستطيع الأطفال الكبار تكييف استراتيجيات بحثهم بسهولة أكثر للفتيش من مظاهر جديدة مما يستطيعه الأطفال الصغار (٢٠٤٢) . ويقول موجز تصبح استراتيجيات بحث أطفال المعمرات الابتدائية أسرع ، وأكثر جدوى ومنظمة مع ازدياد العمر حتى المراهقة على الأقل .

التنظيم المنطقي :

وما أن ينضج الأطفال حتى يكونوا أقدر على تنظيم المعلومات الإدراكية بأساليب منطقية . فيستطيع الأطفال الكبار معالجة معلومات أكثر وأعمق مما يتمكن الأطفال الصغار فعله . وتظهر دراسات عديدة لـ Eleanor Gibson وزملائها ظهور المبالغة المعرفية في الإدراك . ففي إحدى الدراسات (٢٠٤٣) كان على مجموعات من الأطفال



الشكل رقم ٢/١١ - صورة بطاقات التقييد

المصدر :

(Elkind, D. & Weiss, J. Studies in Perceptual development III: Child Development, 1957, 38. 1153 - 1161).

الصغار والكبار تعلم كيف يرتبطون بكلمات معينة . بعض الكلمات كانت منظومة ، وكان للتعرف على قاعدة نظمها يجعل التعلم أسهل . فالأطفال الكبار الذين تتراوح أعمارهم بين (١١ - ١٢) سنة استخدموا قاعدة النظم أكثر بشكل ذي دلالة من الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم (٧ - ٨) سنوات لتسهيل التعلم . وفي دراسة أخرى (٤٤) ، استطاع أطفال الصف الرابع استخدام طائفة من المعلومات لحل ألعاب تصنيف الكلمات . والدراسات كلاهما توحيان بأنه مع التقدم في العمر يزداد استخدام المعالجة الحرفية في تنظيم الإدراك .

ويأتي الدليل على دور المعرفة التنظيمية أيضا من دراسات أوجت بها نظرية (بياجيه) النهائية في الإدراك (٤٥) التي وضعناها في الفصل السابع . فمن وجهة نظر بياجيه إن القدرة على رؤية تشكيلات الجزء والكل ، المبينة في الشكل (١ / ٧) (٤٦) ، تظهر لأن الأطفال يستطيعون الإدراك منطقيا بأن للشكل الواحد والشكل ذاته (مثال ذلك شكل التفاحة في « مثال رجل التفاحة » يمكن أن يكون تفاحة ورأسا في آن واحد . ويمكن مقارنة هذا الإدراك بفهم أن شخصا ما يمكن أن يكون أمريكيا وبروسيتانيا - أن نفس الشخص يمكن أن ينتمي إلى أصناف مختلفة (٤٧) . إن الطبيعة المنطقية لهذا التشكيل للإدراك موضح في بحث آخر ، حيث نظم الأطفال في مجموعات بما لا إذا كانوا يستطيعون رؤية تشكيلات الكل والجزء . ثم اختبروا في مهارة الضرب المنطقي مثال ذلك :

صنف الأمريكيين x صنف البروسيتانت = صنف الأمريكيين البروسيتانت

فكان أولئك الذين يرون تشكيلات الجزء والكل أكثر تفوقا بشكل ذي دلالة على الآخرين في أداء الضرب المنطقي (٤٨) .

التحرر من المظاهر المسيطرة في الصيغة الإدراكية :

ويمكن وصف النمو الإدراكي تبعا لتزايد تحرر الطفل من مطالب صيغة المثير ، ويطلق (بياجيه) على هذه العملية اسم **التحرر من المركزية الإدراكية** Decentring حيث ينزع الأطفال الصغار الى التركيز على الصفات المميزة للسيطرة على الصيغ البصرية . وهذه المظاهر المسيطرة قد وصفها علماء النفس الفشتالتيون (٥١-٥٢) بالاغلاق ، والشكل الجيد ، والاستمرار وغير ذلك . فإذا وضعت تقطا متقاربة مما (الاقتران) فإنها تبدو على شكل صورة . والشكل الناقص (مثال ذلك الدائرة التي ينقصها قطاع منها تقود المرء الى ملء الجزء المفقود عقليا (الاغلاق) . وفي حين ان هذه المبادئ الفشتالتية تعمل في جميع مستويات النمو ، فان الأطفال يستطيعون معارضة هذه المبادئ بشكل متزايد وبناء تنظيمات بديلة لدى تقدمهم في العمر .

إن بعض الدراسات التي تم وصفها للتو تقدم الدليل على التحرر من المظاهر المسيطرة في الصيغة الإدراكية . مثال ذلك ، الطفل الذي يقول الرجل مصنوع من الفاكهة من الرسم رقم (٢) في الشكل رقم (٤/٧) قد تحرر من المظاهر المسيطرة في رؤية الرأس ففاحة والجسم كاجاصة ، وغيرها . وفي نمط آخر مختلف نوعا ما من الدراسة ، طلب من المفوضين تكوين مفاهيم عن الشخص ، والقابلية او الوضع (الخلفية) . وعندما يوجد الثلاثة جميعا في صيغة المثير (مثال ذلك ولد يلعب بالكرة في الساحة الخلفية للمنزل ، كان الاطفال الصغار يستطيعون تجريد الصبي ولكنهم لا يستطيعون تجريد الوضع او القابلية ويستجيبون لهذه الوجهات الثلاثة من الصيغة . وكان الاطفال الكبار يستطيعون صياغة مفاهيم لهذه القابليات والاضاع بسهولة توازي سهولة صياغة مفاهيم عن الشخص . ويتميز فشتالتي كانوا يستطيعون التحرر من المظاهر المسيطرة لشكل (الشخص) بالنسبة للخلفية (القابلية او الوضع) (٥٣)

وعلى العموم إذن ، يصبح إدراك الاطفال لدى نضجهم أكثر جدوى بشكل متزايد وأسرع ، ويخضع للعمليات المنطقية . يضاف الى ذلك ، انهم يستطيعون تدريجيا تجاوز المظاهر المسيطرة للصيغة البصرية ، ويستطيعون انتقاء المعلومات وتنظيمها بما لنياتهم ومقاصدهم .

النمو اللغوي

وكما اشرنا في الفصل الثامن(*) فإن النمو اللغوي خلال سنوات ما قبل المدرسة سريع بشكل استثنائي . في الواقع ، يبدو طفل في السنة الخامسة من العمر يتقن بشكل سطحي البنيات الاعرابية للغة ، وامتلاك المفردات الاساسية . وبالرغم من انه قد يبدو أن نمو الطفل اللغوي يوجه عام يتم قبل دخوله النطقولة المتوسطة وهو في الواقع ، نمو لم ينته بعد فهناك نمو في المفردات والقهم الاعرابي للغة بين الخامسة والعاشر من العمر(١٩٥٤) .

نمو استخدام اللغة :

يمكن للمرء ان يشك بان بلوغ العمليات الاجرائية المشخصة تصاحب بفهم جديد لكثير من المصطلحات ، وتعلم استخدام مصطلحات جديدة . ولكن هذا هو الواقع ، فلدى نضج الاطفال فكريا فان فهمهم لكلمات « أكثر » و « أقل » تتميز تفرقا كبيرا . فالاطفال الصغار يفهمون المصطلحات من قبل « أكثر وأقل » ونفسه كوصف الفروق بين الأشياء يستطيعون رؤيتها ، في حين ان الاطفال الكبار يدركون انها تنطبق بفروق غير مفهومية أيضا .

ويمكن لطفل في الرابعة من العمر ان يقول ان عشر بنسات أكثر من اربع لانه يستطيع ان يرى الفرق بعينه ، في حين ان ابن السادسة من العمر يعطي الجواب ذاته لانه عد النقود ذهنيا ، لقد نجح ابن الرابعة وابن السادسة كلاهما في تمييز المصطلحات واستخدامها ولكن فهمها

(١٩) في الجزء الاول .

لهذه المصطلحات مختلف . ان قدرة الطفل على استخدام اللغة استخداما صحيحا لا يدل بالضرورة على عمق الفهم . وفي هذه الناحية فان ابن الخامسة لأحد المؤلفين سال مرة بابا ! ما هويتك الحقيقية ؟ فقال الاب بدوره وقد قوجيه نوعا ما « لست متأكدا ، ماذا تعني بالهوية الحقيقية ؟ واجاب الطفل فورا حسن ، سوبرمان هي الهوية الحقيقية (لكلاوك كنت) Clark Kent . لقد فهم الطفل الهوية الحقيقية بمعنى واحد ولكن ليس بالتأكيد بالطريقة ذاتها التي يتساءل بها الراشد « من اكون ؟ » .

وتوضح سلاسل من الدراسات من تحولات فهم اللغة التي ترافق تحولات القدرة العقلية التي أجرتها Sinclair Dezwart (سنكلير دزفارت) وهي زميلة (يياجييه) (Ahl) . ففي إحدى الدراسات سئل الأطفال أولا وصف وسميات كمية بسيطة ثم عرض عليهم قلمان قصير نخين ، وطويل رفيع وطلب منهم كيف يختلفان ؟ . ولاختبار فهمهم سئل الأطفال ايجاد قلم أقصر ولكنه انخن من هذا القلم . « وأعطى الأطفال مقاييس في العمليات الاجرائية المشخصة أيضا ، ثم وضعوا في زمريين تبعا لتمكنهم من اجراء العمليات . أما أولئك الذين كانوا في المرحلة الانتقالية فقد وضعوا في زمرة ثالثة ، فوجد انه ليس هناك من فروق بين الزمر الثلاث في فهم المهمة ، ولكن هناك فروق ذات دلالة في وصف المهمات . لقد استخدم ٩٠٪ من اطفال ما قبل العمليات مثل هذا التعبير المطلق « هذا نحيف وهذا سمين » . واستخدم جميع الاطفال الذين انجزوا العمليات كلمات مقارنة « هذا القلم اطول ولكنه ارفع وهذا اقصر ولكنه انخن » .

وأجرت (سنكلير دوزفارت) دراسة اضافية لاختبار دور اللغة في الفهم المرئي . فحاولت تعليم الاطفال اللذين لم يبلغوا بعد مرحلة العمليات المتمايز اللفظية المستخدمة من قبل أولئك الصغار اللذين بلغوها . ولم يكن التعليم سهلا ، ولأق الاطفال أكبر صعوبة في تعلم

تعايير المقارنة لطويل ورفيع ، وفصير وثخين . ان ١٠٪ فقط من الاطفال الذين تعلموا قد اظهروا تقدما في بلوغ العمليات الشخصية . ويبدو على العموم اذن ، ان العمليات المختصة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالاستخدام اللفظي للتعايير المقارنة اكثر من المطلقة في الوصف اللفظي .

نمو المعرفة الاعرابية اللغوية :

يمكن بيان علاقة بين النمو المعرفي والفهم فيما يتعلق بالمظاهر الاعرابية للغة . مثال ذلك صيغة البناء للمجهول . فصيغ البناء للمجهول يتكرر استعمالها في لغة الحديث ، يضاف الى ذلك انها اكثر تعقيدا من الناحية المعرفية والتنحوية مما من صيغة البناء المعلوم لان علاقات الاسم والفعل غير قياسية وينبغي ترجمتها الى شكل معياري لكي تفهم . ان جملة في صيغة المبني للمجهول مثل « عض الرجل من قبل الكلب » يجب ان تترجم الى جملة « عض الكلب الرجل » . ان علاقات الاسم بالفعل في الجمل المبنية للمجهول صعبة بوجه خاص في جملة قابلة للعكس ، أي معقولة في الظاهر اذا عكست الجملة ان جملة « عض الرجل من قبل الكلب » جملة لا يمكن عكسها في الواقع ، في حين ان الجمل المبنية للمعلوم يمكن عكسها ايضا أولا يمكن عكسها ، ولكن قابلية العكس مشكلة اكثر في صيغة الجمل المبنية للمجهول منها في الجمل المبنية للمعلوم (٥٦) .

وفي احدى الدراسات (٥٧) قرئت على اربع زمر من الاطفال اعمارهم ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة ، وطلاب الجامعة ، جمل قابلة للعكس ، وغير قابلة للعكس ومبنية للمعلوم ، ومبنية للمجهول . وبعد كل جملة قرئت على مفحوص مرضت عليه صورة سلسلة الفعل الوصف في الجملة وطلب من المفحوصين الاجابة بأسرع ما يمكنهم بعد عرض كل صورة من طريق كبس زر « صح أو خطأ » ليري ما إذا كان قد وصف الجملة بصورة صحيحة . وقد وجد ان زمن رد الفعل (RT) للصورة بالنسبة

لجميع الجمل قد تناقص مع العمر ، وإن الأطفال الذين كانت أعمارهم (١٠) سنوات و (١٢) سنة قد أدوا بمستوى واحد ، ولكنهم كانوا أسرع بشكل ذي دلالة من الأطفال الأصغر منهم سناً . وأعطى طلاب الجامعة أسرع زمن رد فعل من الجميع . وكانت الجمل القابلة للعكس أصعب من الجمل غير القابلة للعكس بالنسبة لجميع الزمر (زمن رد الفعل أطول) . وإن الجمل المبنية المجهول القابلة للعكس كانت أصعب من الجميع (٥٩) . وكانت النتائج التي حصل عليها الباحثون الآخرون مماثلة جداً والذين استخدموا طرائق بحث مختلفة (٦٠) .

كما كشفت التنقيرات النمائية في الفهم الإعرابي لدى الأطفال في سلاسل من الدراسات قامت بها (كارول تشومسكي Carol Chomsky) (٦١) . اختارت تشومسكي بنيات لغوية شاذة من البنيات القوية القياسية لتحديد العمر الذي يفهم فيه الأطفال القاعدة القياسية العامة وما يشد منها . استخدمت أفعالا من مثل To See المرجع فيه See متغير : ففي الجملة (John is easy to see) يكون جون هو الراجع في حين أنه في الجملة John is eager to see لا يكون جون راجعا . كذلك فإن الأفعال تخرق القواعد العامة للإعراب كما في Promise, ask, tell . ودرست تشومسكي فهم الأطفال للضمائر أيضاً .

وقد وجدت تشومسكي أن الأطفال ، على العموم ، ينزعون إلى التحسن كل سنة بالنسبة للشواذ الإعرابية بين الخامسة والعاشرة من العمر . ومع ذلك ، توجد فروق فردية واسعة . فبعض الأطفال يفهمون الشواذ الإعرابية في سن الخامسة من العمر في حين لا يفهمها آخرون حتى سن العاشرة . ووجدت هذه الفروق في المرجع للضمائري . وباستثناء حالات قليلة لم يفهم الأطفال الذين هم دون الخامسة المرجع للضمائري . فالتنو في فهم الحالات الإعرابية الشاذة يستمر خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، في حين يبدو أن الطفل يتقن المرجع للضمائري قبل نهاية سن السادسة . ويبدو أن نمو اللغة تبعاً

لتشومسكي (١١) خلال سنوات المدرسة الابتدائية يتحرك في اتجاهين : أحدهما زيادة المعرفة أو فهم معاني الكلمات . والآخر هو فهم قواعد المعاني التي تحكم استخدام الكلمات . وفي حين أن اطفال ما قبل المدرسة يكتسبون قواعد الجملة فإن اطفال المدرسة الابتدائية يتقنون الحالات الشذية ببطء .

مهارات التواصل المرجعية :

أشرنا في الفصل السابع (٩) أنه حتى الأطفال الصغار يستطيعون تكييف لغتهم المستوى الثماني للمستمع . وتستمر مثل هذه المهارات في التواصل المرجعي في التحسن مع نضج الأطفال اجتماعياً ولغوياً . في الواقع ، كثير من الخبراء في هذا المجال يجادلون الآن أن المهارات اللغوية والنفسية اللغوية من النمط الذي ناقشه (نوام تشومسكي Noam Chomsky) ليست هي تلك المهارات اللازمة للتواصل نفسها (١٢ - ١٥) . ويبدو أن معرفة لغة ما ، ومعرفة كيفية استخدام تلك اللغة في التواصل يمكن أن تتطلب قدرات مختلفة .

ولابضاح المهارات اللازمة للتواصل المرجعي سوف نصف موقف شخصين (أشرنا إليه بإيجاز في الفصل السابع) فيه متكلم ومستمع يستطيع أن يسمع ولكنه لا يرى الشخص الآخر ، إنهما يجلسان عادة على طرفين متقابلين من الطاولة مخفيين أحدهما عن الآخر بشاشة عبر منتصف الطاولة . وبذلك المتكلم والمستمع كلاهما أشياء وصوراً أمامهما . ينتقى أحد الأشياء أو الصور ليكون مثراً مرجحاً في حين تعرف الأشياء الأخرى على أنها مثيرات غير مرجحية . كان على المتكلم ، بوجه عام ، أن يحدد المثير المرجعي للمستمع من طريق وصفه وصفاً جيداً بحيث يستطيع المستمع انتقاءه من المثيرات غير المرجحية . وليست هناك أية كلمة تحدد المثير المرجعي .

(١٠) من الجزء الأول من هذا الكتاب . (لترجم)

وفي هذه الوضعية يبدو أن عدداً من الخطوات المتعاقبة مطلوب .
أولاً : يجب على المتكلم أن يقرر ما هي الخصائص التي تميز المثير
المرجعي من غير المرجعي (مثال ذلك دائرة خضراء في مقابل دوائر من
ألوان أخرى ، وأشياء خضراء ذات أشكال أخرى) . وعلى المتكلم من ثم
أن يضع هذه المعلومات في كلمات . يستطيع المستمع أن يفهمها . وجلي
أن تؤخذ صفات المستمع في الحسبان : مثال ذلك قد لا يكون اللون كلمة
ذات دلالة بالنسبة للأصم المصاب بمعنى الألوان . من الواضح أن مهارات
التواصل المرجعية هذه تتطلب أكثر من القدرة اللغوية وحدها (١٤) .

وتبين جميع دراسات النمو في مهارات التواصل المرجعية أن
الأطفال يحققون تقدماً جوهرياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية (١٦-١٩) .
والنجاح النسبي للأطفال الصغار في التواصل يتوقف إلى حد ما على
طبيعة المهمة . فهم يؤدون بشكل مرض كمتكلمين إذا شاركوا بمعلومات
مع المستمع (٧٠) . إنهم يستطيعون الأداء بشكل جيد إذا تلقوا الدراية
الراجعة من حيث مدى نجاحهم مع المستمع (٧١) . ويبدو أن المتكلمين
الصغار يتطلبون تلميحات أكثر من السياق حول فهم المستمع ليكونوا
أنجح تواصلًا مما يصح بالنسبة للأطفال الأكبر سناً منهم ، والراشدين .

وقد حاولت نظريات عديدة تفسير مهارة المفرد في التواصل
المرجعي . إحداها وهي نظرية تعلم في جوهرها ، وتعتقد بأن مهارة
المتكلم تتوقف على مخزونه اللغوي ، وعلى عدد الترابطات اللغوية التي
في متناول يده (٧٢) . وبقدر ما يزداد مخزون المرء يكبر نصيبه في صنع
رابطة مع الترابطات اللغوية للمستمع . واحد الأمثلة على هذا الألفاظ
اللغوية . ويمكن التنبؤ بأن المفرد الذي يملك مخزوناً لغوياً كبيراً ينجح
أكثر في هذه اللعبة ممن لا يملكه . وهناك نظرية مختلفة نوعاً مرضها
(بيلاجيه) (٧٣) ، وفي وقت أحدث (فلافل Flavelle) (والعاملون
معه) (٧٤) . إذ جادلوا بأن العقل أن يملك القدرة العرفية لأخذ منظور
الشخص الآخر من أجل التواصل المرجعي وهي مهارة مرتبطة بالعمليات
الاجرائية المشخصة .

وهاتان النظريتان ليستا متناقضتين بالضرورة . في الواقع ، قد يكون من المدهش إذا لم يعتمد التواصل المرجعي على مخزون لغوي كبير وعلى القدرة على رؤية العالم من وجهة نظر الآخر . إن التواصل المجدي مع شخص آخر مهمة صعبة ومعقدة بشكل استثنائي حتى بدأت دراستها الآن فقط .

الذاكرة :

يمكن للمرء ان يمر في الطقولة المتوسطة بين ثلاثة مراحل رئيسية لعملية الذاكرة وهي مرحلة الإدخال أو التعلم الأولى ، ومرحلة الخزن أو تنظيم الذاكرة ، ومرحلة الاسترجاع أو الإداء التذكري . وهناك نظريات نمائية ذات دلالة في المراحل الثلاث كلها لعمليات الذاكرة خلال سنوات المدرسة الابتدائية .

الإدخال وأخذ المعلومات :

إن جزءاً هاماً من عملية الإدخال هو دافعية المرء لتعلم مادة معينة . وعلى العموم ، فإن المادة التي نتعلمها بشكل مقصود نتذكرها بشكل أفضل من المادة التي نتعلمها عرضاً . وإذا ركزت الانتباه على تعلم أسماء الأشخاص الآخرين في حفلة من (طريق ترددها لنفسك مستخدماً إياها في جملة الخاصة ، وغير ذلك) فأغلب الاحتمال أن تتذكر الأسماء أكثر مما لو سمعتها ولم تبذل جهداً لتذكرها . ويميل البحث إلى تأييد ملاحظة الحس العام هذه ، وكذلك افتراض أن الأطفال الأكبر أكثر فعالية في استخدام استراتيجيات الإدخال (٧٤-٧٦) .

ففي إحدى الدراسات اشتركت زمرة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (٤ ، ٧ ، ١١) سنة في مهمة ادخال مقصودة وعرضية . لم اختبر كل طفل تحت شرطين : في الشرط الأول عرض على الأطفال (٩ - ١٥)

صورة لأشياء مفردة ، وأمرؤا بالنظر الى الصور بمثابة لأن هذا سوف يساعدهم في مهمة لاحقة . وفي الشرط الثاني اثبتت الطريقة ذاتها ما عدا ان امر الأطفال بتذكر اشياء من الصور قدر ما يستطيعون .

وتظهر الدراسة تقدماً نمائياً واضحاً في شرط انظر وتذكر كليهما ، وهناك تقدم مطرد مع العمر في عدد الأشياء المتذكّرة . وكان أداء الأطفال الذين كانوا في سن الرابعة هو ذاته في شرطي انظر وتذكر . وبالنسبة للأطفال في السابعة والحادية عشرة من عمرهم ، فقد أدوا أفضل في شرط تذكر منه في شرط انظر . وقد اعيدت هذه التجربة (٧٥) مع اطفال في سن السادسة ووجد انهم يتذكرون أكثر في شرط تذكر منهم في شرط انظر . ومن الممكن ان تكون استراتيجيات الأطفال في الإدخال قد تغيرت حوالي عمر الخامسة أو السادسة عندما كانوا يكتسبون العمليات الشخصية أيضاً .

هل تغير عملية الإدخال ذاتها مع العمر ؟ وهل يستخدم الأطفال الأكبر سناً طرائق أو استراتيجيات في الإدخال مختلفة عما يفعل الأطفال الأصغر سناً ؟ سوف نتوقف الإجابة عن هذه الأسئلة الى حد ما على المادة التي يجب تعلمها ، وقد يتطلب تذكر الأرقام استراتيجيات مختلفة عن تذكر الأسماء . ويوشي عدد من الدراسات (٧٧ - ٧٩) على سبيل المثال بأنه لدى تقدم الأطفال نحو عمر أكبر فإنه لا يكون في متناول يدهم استراتيجيات ذاكرية أكثر فقط بل يستطيعون انتقاء الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة للمادة أكثر من غيرها .

في أحد البحوث كانت المادة الواجب تعلمها محتوى ومكان عدد من الصور . وكان الأطفال الذين طلب إليهم حفظ الصور وإمالتها من أعمار مختلفة . وكانت مخبأة تحت شاشة وكانت كل واحدة مربطة بزر بحيث انه إذا ضغط يرفع الصورة الى مكان معين على الشاشة . ولاحظ الملاحظون أن الأطفال يستخدمون استراتيجية من ثلاث استراتيجيات

في هذه المهمة - كانت الأولى « تسمية » الأشياء ، ثم يبدأ الأطفال « بتوقع » المكان قبل ظهور الصورة . ويبدأ الأطفال بالتدريب على الحفظ فيما بعد ، الذي كان مزيجاً من التسمية والتوقع . وعلى العموم ، يستخدم الأطفال بين السادسة والتاسعة الاستراتيجيات الثلاث . وعلى ذلك تتزايد قدرة أطفال المدرسة الابتدائية على حفظ المادة واستخدام استراتيجيات فعالة في الإدخال .

الخزن وتنظيم الذاكرة :

يجب أن تكون الدراسات لتحديد كيف يخزن المفوضون المعلومات لاسترجاعها غير مباشرة . فهم يركزون غالباً على تنظيم المادة التي ينبغي تدّرها في علاقتها بسهولة لتذكر الفرد . ويفترض ، على العموم ، أن قدرة الفرد على التذكر تختلف حسب قدرته في استحداث التنظيم . مثال ذلك ، لنفترض أن طلب من المفوضين استرجاع عدد من الأشياء يستطيعون تنظيمها في مجموعات وفي أصناف عامة أكثر . هؤلاء المفوضون الذين يستخدمون مثل هذه الأصناف من نسق أعلى ، والذين ينظمون استجاباتهم ، يتوقع لهم أن يتذكروا أشياء أكثر من أولئك الذين لا يستخدمون التنظيم أي وضع المعلومات في نسق أصناف أعلى يتطلب قدرة معرفية واستراتيجيات ذاكرية أيضاً . وعلى العموم تتحسن قدرة الأطفال على فعل ذلك مع تقدمهم في العمر . وبما لذلك ، يمكن للمرء أن يتوقع تحسناً مطرداً في ذاكرة الأطفال مع العمر بالنسبة للمواد القابلة للتصنيف ، وهذا بالضبط ما وجده كثير من الباحثين (٧٧ ، ٨٠ ، ٨٢) .

وفي دراسة على الذاكرة استخدم فيها تلاميذ الصفوف (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، مع طلاب الجامعة) كمفوضين . وكانت المثيرات تتألف من ٢٤ صورة يمكن تجميعها في أربعة أصناف عامة : حيوانات ، وسائل نقل ، آلات ، ومواد البسة . وعرضت الصور كلها دفعة واحدة ، وطلب من المفوضين دراسة الصورة لمدة ثلاث دقائق وعليهم بعد ذلك أن

يتذكروا عدداً من الصور قدر ما يستطيعون . وقيل للمفحوصين أيضاً أنهم يستطيعون إعادة تنظيم الصور إذا أرادوا ذلك . ولم تحسب درجات المفحوصين بالنسبة لعدد الصور المسترجعة ، بل بالنسبة لإعادة تنظيم الصور في أصناف خلال فترة الدراسة ، وقد وجد أن هناك زيادة مضطردة مع العمر في ميل المفحوصين الى تنظيم الصور تبعاً لمنصف . وهناك زيادة مقابلة في عدد الصور المسترجعة وكان متوسط درجة الاسترجاع بالنسبة للأطفال للصف الأول (١١) صورة و (١٦) صورة بالنسبة للأطفال الصف الثالث و (١٩) صورة بالنسبة للأطفال الصف الرابع والخامس والسادس . أما طلاب الجامعة فكان متوسط عدد الصور لديهم (٢٣) صورة . وتوحي درجات التنظيم أن الأطفال يختزنون المعلومات تبعاً لمستوى أعلى من التنظيمات مع شكل متزايد مع العمر كلما كان ذلك ممكناً .

الاسترجاع :

إن أحد أساليب النظر الى نظرية (بياجيه) و (انهيلدر) في الذاكرة قد نوقش في الفصل السابع (٨٢) ، وكان في حدود الخزن والاسترجاع . ويرى بياجيه وانهيلدر أن ما يخزن في الذاكرة يمكن أن يتحول خلال عملية الاسترجاع . انهما يعتقدان بأن المادة المخزنة إنما هي بناء عقلي ، وأن ما يسترجعه الطفل هو الطريقة التي يبدو البناء بها نتيجة للعمليات العقلية التي في متناول يده في لحظة ما من نموه . وبكلمات أخرى ، وبمقابل ما نوقش آنفاً ، يؤكد (بياجيه وانهيلدر) أن المادة يمكن أن تنظم بعدد أكثر من قبيل اختزان المعلومات . ففي الفصل السابع استعرضنا بعض للبحوث التي تدعم هذه النظرة ، وتوجد دراسات أخرى أجريت مع أطفال المدرسة الابتدائية والتي تؤيدها أيضاً (٨٤-٨٥) . وبعض المنظرين (٨٦) يجادلون الآن أن ما يعرفه المفحوص يؤثر في الذاكرة .

واتخذ تولفين Tulving (٨٧) أسلوب مقارنة مختلف للدراسة الاسترجاع حيث رأى أن الاسترجاع يتعلق « بالحيث المعرفي » الموجود

خلال التلميح . واعتقد أن المحيط المعرفي يقدم مجموعة من التلميحات يمكن أن تساعد على الاسترجاع . مثال ذلك إحدى الحيل في محاولة تذكر اسم شخص ما هي استعراض حروف الهجاء مفكراً بالأسماء ، التي تبدأ بكل حرف . في بعض الأحيان ، يمكن لتذكر الاسم نفسه أو حروفه الأولى . إن قول أسماء تبدأ بكل حرف يمكن أن تعيد تركيز التلميحات تستطيع أن تساعد على الاسترجاع . وكذلك الأمر في القصص الفاضلة فإن محاولة « إعادة تمثيل الجريمة » تساعد على إعادة ذاكرة الشهود .

وقد اختبر هذا التصور للاسترجاع بطريقة بسيطة (88) . كان المحققون في الصفوف الأولى والثالث والسادس ، وكانت المشتريات الواجب تذكرها تقوم على (٢٤) صورة لأشياء عامة . وكانت لمائتي أصناف ثلاثة أشياء في كل صنف . وكان الجانب الجديد في الدراسة أن الأصناف لم تكن مفاهيم أوسع بل **الأمثلة** التي كانت توجد فيها الأشياء عادة (دكة الفواكه) من أجل المنب والأجاص والموز مثلاً .

وخلال المرحلة الأولى من التجربة عرضت الصور والأماكن التي يمكن أن توجد فيها كلاهما على المحققين . مثال ذلك ، عمل ، فرد ، ودب ، وحديقة حيوان ، وأوضح المحرّب في هذا الوقت العلاقة بين الأشياء والأصناف . وفي المرحلة الثانية من التجربة أو الاسترجاع أدخل المحرّب ثلاثة شروط مختلفة . ففي شرط **التذكر الحر** طلب من الأطفال لتذكر أشياء عديدة قدر ما يستطيعون وفي شرط التذكر مع التلميح أعطى الأطفال الأصناف من قبل المحرّب كمساعد عام للتذكر . وفي شرط التذكر الموجه أعطى الأطفال الأصناف الثمانية ، وطلب منهم أي الأشياء ينسجم مع كل صنف .

وكما توقعنا ارتبطت الفروق بالعمر لأن في شرط التذكر الحر ، والتذكر مع التلميح كليهما تذكر الأطفال الأكبر سناً أشياء أكثر من الأطفال الأصغر سناً . وأدى أطفال الصف الأول والثاني في الأداء نفسه في التذكر الحر ، ولكن أطفال الصف السادس أدوا أداء أفضل بشكل جوهري في التذكر مع التلميح مما فعلوا في التذكر الحر . وكانت النتيجة الأكثر أهمية هي أنه في شرط التذكر الموجه أدى جميع فئات العمر في

المستوى للعالي لأنه من حيث الأساس ، فتذكروا ٧٥٪ من الأشياء .
وهذه النتائج وما ياتلها من الدراسات الأخرى (١٩٤٨) توحى بأن صعوبات
الطفل الصغير في الاسترجاع يمكن أن ترتبط بمسألة إعادة بناء المحيط
المعرفي الأصلي . فلذا تم له ذلك من قبل الجرب فإن الأطفال يؤدون في
المستوى ذاته كالأطفال الكبار .

وواقع وجود تحسن تدريجي خلال العقولة المتوسطة في ادخال
المواد وتخزينها واسترجاعها التي يجب تذكرها يمكن أن يعزى على
سبيل الاحتمال الى النمو في استخدام الاستراتيجيات المنظمة وفي
القدرة المعرفية مما . وعندما تقدم الاستراتيجية المنظمة من الخارج
يستطيع حتى الأطفال القيام بالتذكر الجيد .

سلوك الاحتفاظ الإدراكي :

يصبح الاحتفاظ الإدراكي وهو قدرة المرء على الحكم على أن كمية
ما تبقى كما هي بالرغم من التغير الحاصل في مظهرها - ذا دلالة خلال
العقولة المتوسطة . ويؤكد بياجيه (٨٢) بأن الاحتفاظ الإدراكي (كما
وصف أعلاه) لا يظهر حتى يبلغ الطفل العمليات الإجرائية الشخصية .
ويمكن تعليم الأطفال ، مع ذلك الاحتفاظ الإدراكي قبل بلوغ العمليات
الشخصية ، ولكن ينزع هذا الى أن يكون انجازاً محدوداً تموزه قابلية
التعميم التي يجب ملاحظتها عند بلوغ العمليات الشخصية تلقائياً .

أنماط الاحتفاظ الإدراكي :

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية ، يكتشف الاحتفاظ في مجالات
مختلفة فيكتشفون على سبيل المثال أن الكمية ، والطول ، والمساحة ،
والكتلة ، والوزن ، والحجم تظل هي نفسها رغم التغيرات الظاهرية التي
تطرأ عليها . وهم يكتشفون أيضاً أن الزمن يتقدم بشكل موحد بصرف
النظر عن كيفية قياسه . وسوف نصف أدناه بعض هذه التجزئات .



طفل تعرض عليه مهمة احتفاظ نعالج الاحتفاظ الانداني
لكمية متصلة (سائل)

ففي حوالي السبع سنوات ، يكتسب معظم الأطفال الاحتفاظ الإدراكي بالطول ، ويقوم عادة كما يلي : يمرض على الطفل قلمان غير مبريين أو عضوين متساويين في الطول وينسأل الطفل هل هما متساويان في الطول ؟ وما أن يوافق الطفل على تساويهما - ويكون عادة بوضع القلمين أحدهما بجانب الآخر بحيث تتراصف نهايتيهما - ويحرك المجرّب أحد القلمين بحيث يتقدم أحدهما على الآخر . وينسأل الطفل عندئذ ما إذا كان القلمان متساويين في الطول أم أن أحدهما أطول من الآخر (يستخدم المجرّب أداة مألوفة حقا لدى الطفل) .

ويمكن التنبؤ بنتائج هذه التجربة تماما بالرغم من أن الأعمار تتغير متوقفا ذلكا على ذكاء الطفل أو خلفيته . فحوالي الرابعة من العمر يقول الأطفال إن أحد القلمين أطول رغم أن أحدهما يتقدم على الآخر ، ولكن إذا أرجع إلى الوراء فإن القلمين يمدان متساويين ثانية . وأخيرا حوالي السادسة أو السابعة من العمر يقول الأطفال وبشكل نمطي إن القلمين من طول واحد لأنه « إذا حركتهما فأتك لا تزيد أي شيء ولا تأخذ أي شيء » . وقبل انتهاء هذا المدة رفاتهم يفهمون بأن الطول لا يتغير بمجرد أن وضع الشيء قد تغير (١٢) .

وتم تسلسل مشوق بوجه خاص في فهم الاحتفاظ الإدراكي في الكتلة ، والوزن ، والحجم . وبالرغم من أن طريقة التقويم هي ذاتها بالنسبة لكل مفهوم ، فهناك تسلسل يرتبط بالعمر لبلوغ الاحتفاظ الإدراكي . فالأطفال يفهمون ثبات الكمية حوالي السنة السادسة أو السابعة من العمر . والوزن حوالي السنة الثامنة أو التاسعة ، والحجم حوالي السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر . ومع ذلك فإن فهم ثبات الحجم لا يحققه الأطفال في وقت واحد كما هو الحال بالنسبة للكتلة والوزن (١٣-١٦) . ويرد (بياجي) هذا الانفصال إلى

التغير الأفقي^(١) Horizontal décalage ويعني إن قدرات مماثلة لازمة
لقيم كل مفهوم ولكن تلك المفاهيم ذاتها تختلف في الصعوبة . ففي حالة
الوزن والحجم على الأطفال أن يتفلبوا على منظورات ذاتية أكثر (كقياس
الوزن بما يشعر المرء من ثقل الأشياء) مما يفعلون مع الكمية .

ويختبر ثبات الكتلة والوزن والحجم عادة بمرض كرتين من الفضار
على الطفل ونسأله ما إذا كانتا تحتويان كمية واحدة (وزن وحجم) .
ويسمح للطفل أن يزيد أو ينقص من الفضار ليجعلهما متساويين . ومع
ثبات الوزن (يسمح للأطفال باستخدام ميزان وإن كان كثير من
الأطفال الصغار قد لا يعرفون كيفية قراءتها) . وما إن يوافق الطفل
على أن الكرتين تحتويان نفس الكمية (وزن أو حجم) من الفضار ،
حتى يبرم المجرب إحدى الكرتين على شكل مقلتي أي بشكل أطول
وارفع من الكرة الباقية ، ومن ثم يسأل ما إذا كان الشئان مازالا
كميتين متساويين (وزن أو حجم) . فالطفل الذي يجيب بأن الكرة
الفضارية لها نفس الكمية من الفضار (وزن أو حجم) كمقلتي الفضار
فإننا نقول مندها إنه قد امتلك الاحتفاظ الإدراكي بالنسبة لذلك
المفهوم .

وكما ذكرنا آنفا ، يوجد « تغير أفقي » في فهم الأطفال للاحتفاظ
الإدراكي للكمية أولا ثم الوزن والحجم . وما هو مهم بوجه خاص هو
أن ما يقدمه الأطفال كتفسير للاحتفاظ الإدراكي للكمية (لا شيء أضعيف
أو اتقص) يظل مساويا بالنسبة للوزن والحجم على حد سواء . ومع
ذلك يفشل الأطفال في الاعتراف بذلك لأنهم يستغرقون في المسألة
المفهومية وليس في مواد التجربة .

(١) وهو مصطلح وضعه بياجيه للاحقة أن المفاهيم للتساوية في الصعوبة منطقيا ليست
كذلك اختياريا . وبالتالي فإن مفاهيم مثل (الكتلة والوزن) وهي ذات صعوبة
متساوية يصل الطفل إلى فهمها في أعمار مختلفة . انظر ثبات الخصائص في آخر
الكتاب (لترجم) .

ومع الاحتفاظ الإدراكي بالمساحة (١٢) غالباً ما يستخدم ميباجيه وزملاؤه لوحة تمثل مرعرة وحيوانات ، ومزرعة وابنية . ويسأل الأطفال ما إذا كان لدى الأبقار عشب 'الأكل عندما يتجمعون في الحقل أكثر مما لو تفرقت فيه . فقبل سن السابعة أو الثامنة يفترض الأطفال وجود عشب أقل للأكل عندما تنتشر الحيوانات في الحقل مما لو تجمعت فيه . وأجرى باحثون آخرون الظواهر ذاتها بترتيبات مختلفة ، فادرك الأطفال الصغار ظاهرياً الغرفة المكتظة أصغر مادياً من الغرفة الفارغة المساوية لها في المساحة .

ويسبب أن الزمن تقدم مطرد بصرف النظر عن كيفية قياسه فهو مفهوم مجرد ، يبدأ الأطفال بقياسه بأساليب مشخصة أكثر . مثال ذلك أخبر طفل صغير والده « أنت لا تحتاج الى أعياد ميلاد أخرى » ، فقد أكملت نموك تماماً ، وعندما تبلغ كامل طولك فانت لا تحتاج الى عيد ميلاد ! » . وفي تجارب أخرى لميباجيه (١٨) ، اعتقد الأطفال أن الأشجار القصيرة والعريضة أصغر سناً من الطويلة الكثيرة الصفاف لأن الأشجار الطويلة أعلى . ولا يفهم الأطفال عادة أن الزمن مستقل عن الحجم الفيزيقي ، والحركة حتى منتصف العقوة المتوسطة .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يسبغ الأطفال الصفة الكمية تدريجياً على خبرتهم ، ويبدأون بفهم أن الكتلة والوزن ، والحجم ، والكان ، والزمن ، والعدد ، والطول وغيرها تنطوي على وحدات لا تتغير بالتغيرات المختلفة في مظهرها .

التعرب على الاحتفاظ الإدراكي :

قاد وصف (ميباجيه) لسلوك الاحتفاظ الإدراكي الى عدد من الدراسات المرتبطة به . وقد حاولت كثير من هذه الدراسات (١) تحديد ما إذا كان الأطفال الذين لا يفهمون الاحتفاظ الإدراكي في سن أبكر مما يتعلمون عادة (ب) ما هي العمليات التي تمكن الأطفال من تعلم الاحتفاظ الإدراكي .

وعندما اكتسبت إبعث (بياجيه) الشعبية في هذه البلاد (US) [الولايات المتحدة] في أوائل الستينات قمت عدة دراسات تدريب ولكنها لم تكن ناجحة بوجه عام ١٩٦٠-١٩٦١ . وفي أواخر الستينات ، وبأكورة السبعينات ظهرت ، مع موجة ثانية من هذه الدراسات تظهر أن أطفال الرابعة والخامسة الذين لا يستطيعون الاحتفاظ الإدراكي قبل التدريب تمكنوا من فعل ذلك بعده (١٩٦٠-١٩٦١) وبالرغم من وجود شيء من الخلاف حول كيفية تقويم بلوغ الأطفال للاحتفاظ ، يسلّم اليوم بوجه عام بأن هلا يمكن تعليمه إلى أطفال الرابعة والخامسة من العمر .

والقيمة الحقيقية للدراسات التدريب كانت كشف بعض العمليات التي يتم تعلم الاحتفاظ الإدراكي عن طريقها . وقد تمحور كثير من الدراسات حول عملية واحدة أو أخرى التي كان يعتقد بأنها حاسمة في فهم الاحتفاظ الإدراكي . وفي بعض الحالات اعتقد (بياجيه) (١٩٦٠) بأن هذه العمليات كانت أساسية للاحتفاظ الإدراكي ، وفي حالات أخرى لم يعتقد (بياجيه) أن العمليات المدروسة أساسية . وإحدى العمليات التي اعتقد (بياجيه) (١٩٦٠) أنها أساسية بالنسبة للطفل افهم الاحتفاظ الإدراكي هو **قابلية العكس** - أي أن كرة المضار يمكن أن تتحول إلى مقائق لم تعود ثانية إلى كرة . والمزج أن الأطفال يتعلمون أن الكمية لا تتغير رغم تغيرها الظاهري عن طريق التدريب على الانتباه إلى الطبيعة القابلة للعكس للاحتفاظ الإدراكي . في إحدى الدراسات (١٩٦٧) ربط عدد من الأشياء إلى شريط يمكن مدّه بالشدّ ولكن سرعان ما يعود إلى طوله الأصلي مميذا الأشياء إلى تباعدها الأصلي على الشريط . ففي هذه الدراسة وغيرها من الدراسات (١٩٦٨-١٩٦١) يبدو الأطفال وقد نجحوا في التدريب على قابلية العكس وعلى الاحتفاظ الإدراكي .

وهناك عملية أخرى أحس (بياجيه) بأنها أساسية وهي **التحويل** أي أن فقدان كمية ما بعد ما (الذي يعزى إلى التحول) يكتسب في بعد آخر . فقد تنداح كرة المضار إلى قطعة تقائق وتزيد في طولها ولكنها

تخسر من قطرها غير أن الفروق تعوض احداها الأخرى بحيث لا تنفجر الكمية في الواقع ، وقد أجريت دراسات تدرب فيها الأطفال على مشاهدة المظاهر التعويضية للتحويل . مثال ذلك (١١١-١١٢) . وبالرغم من أن النتائج لم تكن موحدة ، فإنها تدل على أن التدريب على التعويض يمكن أن يساعد الأطفال على فهم الاحتفاظ الإدراكي . ومع ذلك يمكن أن يتوقف جدواه جزئيا على طبيعة مهمة الاحتفاظ الإدراكي . مثال ذلك ، يمكن أن يكون أكثر فائدة بالنسبة للكميات المستمرة (كالفضاء والماء) منه بالنسبة للكميات غير المستمرة (الفيش ، والخرز ، وحبات البازلاء) .

وقد اقترح (بياجيه) في دراسة باكرة (١١٤) أن النمو المعرفي قد يتطلب **التفاعل الاجتماعي** فالأطفال يتفاعلون فيما بينهم ، وهناك عملية تصحيح ذاتية . مثال ذلك ، العقل الذي يتحدث عن ساقنا كلوز Santa Claus كرجل يعيش في القطب الشمالي سرمان ما يصحح من قبل أطفال آخرين والعقل الذي يخالف قاعدة في لعبة سرمان ما يخبر من قبل أصدقائه . وقد أجريت منذ الستينيات كثير من البحوث استخدم فيها التفاعل الاجتماعي لتعليم المخلدة . وفي بعض هذه الدراسات طلب من الأطفال الوصول الى قرار مشترك حول ما إذا كانت الكمية قد ثبتت ادراكيا بعد تحويلها أم لا . وداخل الأطفال الذين يفهمون الاحتفاظ الإدراكي رغم اختلاط الدراسات في نتائجها (١١٧ - ١١٥) . ففي جدوى التفاعل الاجتماعي .

ومرة ثانية ظهر أن التفاعل الاجتماعي يمكن أن يساعد في تعليم الاحتفاظ الإدراكي رغم اختلاط الدراسات في نتائجها (١١٥-١١٧) . ففي إحدى الدراسات (١١٨) ناقش أطفال الصف الثالث فكان منهم من يفهم الاحتفاظ الإدراكي ومن لا يفهمه لتقرير ثبت مساحة ما ادراكيا . أن (١١) زوجا من الأطفال قد فز من أصل (١٤) زوجا ممن يستطيعون الاحتفاظ الإدراكي على من لا يستطيعون . وأولئك الذين لم يكونوا

يفهمون الاحتفاظ الإدراكي بل اتبعوا قياد أولئك الذين كانوا قادرين على الحفاظ على انجازهم مدة شهر على الأقل . وفي رأي (بياجيه) ان العملية الأساسية المطلوبة لفهم الاحتفاظ الإدراكي كله هي التوازن . وهي عملية عامة جداً توحى بأن النمو الحديث يحدث نتيجة لصراع أو تناقض في الأحكام . في الواقع ، لما كانت قابلية العكس ، والتعويض ، والتفاعل الاجتماعي تنتج شكلاً ما من الصراع أو التناقض المنطقي فإنها عمليات مساعدة . وفي سلسلة من الدراسات التسلسلية قام ببعضها زملاء (بياجيه) (١٠٥) أظهرت أن مواجهة الأطفال بالتناقضات والصراعات يمكن أن تزيد قدرتهم على إدراك الاحتفاظ الإدراكي . ومع ذلك فقد المحوا على أن آثار مثل هذا التدريب تتوقف دوماً على نمو الطفل . أن الأطفال الأكبر سناً والآنضج يستفيدون أكثر من مثل هذا التدريب من الأطفال الأصغر الأقل نضجاً .

وأحدى العمليات التي لا يعتقد بياجيه بأنها جوهرية للاحتفاظ الإدراكي ولكن الباحثين الآخرين يعتقدون هي اللغة . إذ يعتقد (بياجيه) بشكل مؤكد أن اللغة لا تحدد الاحتفاظ الإدراكي ، بل الاحتفاظ الإدراكي والنمو المعرفي يحددان اللغة على الأقل في مستوى العمليات المشخصة من النمو . ومع ذلك ، حلّوت عدة دراسات رؤية ما إذا كان أطفال يستطيعون تعلم الاحتفاظ باستخدام القواعد اللفظية حول آثار التحول ويبدو أن مثل هذا التدريب ، وبخاصة إذا ازدوج مع دراية راجعة حول أداء الطفل ، يستطيع تعليم الطفل الاحتفاظ الإدراكي (١١٦ - ١١٧) .

هناك مقاربة أخرى لم يوافق عليها بياجيه وهي التدريب على التمييز الإدراكي . فبعض الباحثين اعتقدوا أن سبب فشل الأطفال الصغار في فهم الاحتفاظ الإدراكي يمكن أن يرمز إلى واقع أنهم لم ينتبهوا إلى التعليمات الصحيحة ، شعر هؤلاء الباحثون بأنه إذا أمكن تعليم الأطفال الانتباه إلى التعليمات الإدراكية للصحيحة فإن من الممكن

تعليمهم الاحتفاظ الادراكي . وعدد من هذه الدراسات قد نقلت وفي كثير منها علم الاحتفاظ الادراكي بنجاح الى الاطفال الصغار من ابناء الاربعة الى الخامسة من العمر .

وهناك اساليب كثيرة يمكن بها تعليم الاطفال الاحتفاظ الادراكي . ففي حين تبدو بعض هذه المقاربات متناقضة مع تفسير (بياجي) ، فليس من الضروري ان يكون الحال كذلك . ان ما يدعى « باللفة » او « التدريب الادراكي » يمكن ان يشمل ايضا الصراع والتناقض ، ومن ثم التوازن . ومن ناحية اخرى ، ان قلبية المكس ، والتعويض ، والتدريب الصرامي يتطلب ايضا اللفة والادراك .

هذه الاعتبارات قد شجعت (بياجي) على توسيع تصوره لاصول الاحتفاظ الادراكي لتشمل العمليات السكونية كالموازنة الادراكية (١٢٥) .

وتقدم مناقشتنا للاحتفاظ الادراكي مثالا جميلا لعملية العمل العلمي اذ اكتشفت ظاهرة وقدمت نظرية اولية لتفسيرها . ان عملا أدق واشمل يؤكد النظرية من بعض الوجوه ، ولا يؤكد من وجوه اخرى . وهذا بدوره يقود الى تعديلات في النظرية الى اتجاهات جديدة في البحث . وربما يوضح هذا المثال كم هو معتقد بعض انواع السلوك البشري ، وكم نحن بعيدون من فهم كيف تبدأ الكائنات الانسانية بالتعلم فهما كاملا حتى بالنسبة لمفهوم بسيط في الظاهر كالاحتفاظ الادراكي .

ان قيمة التدريب القصير على الاحتفاظ الادراكي على المدى الطويل لا تبدو كذلك كبيرة جدا (١٢٦) . وهذا ما يمكن توقعه بعد كل شيء . ان القدرة على فهم الاحتفاظ تمكس النمو المعرفي الكلي للفرد ، والفروق الفردية في القدرة ومعدل النمو ، ولا يحتمل ان تغم خسارة تدريب واحدة مساق النمو الكلي للعقل . وربما اضاع الآباء او المعلمون الذين يعتقدون ان بإمكانهم تسريع نمو الاطفال وفهمهم عن طريق تدريبهم على بضعة مهارات خاصة في الاحتفاظ الادراكي .

النمو الاخلاقي :

وصف (بياجيه) في أحد كتبه الباكورة « الحكم الاخلاقي لدى الطفل » (١١٤) التغير المرتبط بالعمر في فهم الأطفال للاشكالية الاخلاقية مرض (بياجيه) على الأطفال قصتين : في واحدة منها ارتكب الطفل عرضاً جرمياً في حين في الاخرى ، قام الطفل عمداً بشيء خاطيء . وبعد الاستماع الى القصتين سئل الأطفال أن يقرروا أي الطفلين كان مذنباً أكثر . وقد جعل قرارهم أصعب بسبب الضرر اللذي جرى كان أكثر نتيجة للجرم منه للتجاوز المقصود . وما هما القصتان كما عرضهما (بياجيه) .

(٢) طفل صغير يدعى (جون) كان جالساً في غرفة . دعي لتناول المشاء فدخل الى غرفة الطعام . ولكن كان يوجد وراء الباب كرسي عليه صينية فيها خمسة عشرة فنجانا . دخل وارتطم الباب بالصينية فسقطت الفناجين وانكسرت كلها .

(ب) مرة كان يوجد صبي صغير اسمه (هنري) . وكنت والدته مرة خارج البيت ، فحلول تناول شيء من المربى من الخزانة فتساق كرسياً ولم يستطع الوصول اليه . ولكنه بينما كان يحلول تناوله قلب فنجانا وسقط الفنجان على الأرض وانكسر (١١٥) .

بعد قراءة هاتين القصتين طلب بياجيه منهم امادة القصتين ليتأكفو من انهم قد فهموها حقاً ثم سألهم هل يلام الطفلان بالتساوي ؟ ايهما يستحق اللوم أكثر من الآخر ؟ .

وعلى العموم ، قال الأطفال الصغار (وكانت اعمارهم تتراوح بين ٦ و ٧ سنوات) يستحق اللوم أكثر من أحدث ضرراً أكبر ويجب أن يعاقب بشدة أكبر . ومع ذلك فإن معظم الأطفال اللذين كانت اعمارهم بين (٨ و ٩) سنوات حكموا بأن « ابداء الفعل » عن طريق نية الطفل . قالوا ان الطفل اللذي كان يعمل شيئاً لا يفترض أن يعطه هو اللذي

يستحق العقاب الأكبر . وخلص (بياجي) الى ان الاطفال الصغار لديهم مفهوم أكثر موضوعية من السلوك الأخلاقي ، بمعنى أنهم يحكمون على الذنب تبعاً لكمية الأذى الناتج منه . وبالمقابل ، فإن الاطفال الكبار لدى معنى أكثر ذاتية عن السلوك الأخلاقي لأنهم يحكمون على الذنب تبعاً لنية الفاعل .

وتقرب (بياجي) عن مفهوم العدالة القوية^(١) إذ ينزع الاطفال الصغار الى الاعتقاد بأن الشخص الذي يتعرض للأذى بينما يكون منخرطاً في فعل ممنوع (يقولون الطفل الذي يحترق وهو يلعب بميدان الثقب - عمل ممنوع) فإنه يعاقب على مخالفته فعلاً .

ويدرك الاطفال الكبار ، مع ذلك ، أن الشخص الذي يستطيع الانخراط في فعلية ممنوعة ويفلت من العقاب لا ينبغي عقابه . هذه المظاهر وغيرها للحكم الأخلاقي لدى الاطفال قد أُمِدَّت تجاربها الآن من قبل باحثين معيدين ، وكانت النتائج ذاتها تقريباً . (وفي مراجعة^(١٢٧) للدراسات التي أجريت في البلدان الغربية) (أكثرية - الولايات المتحدة الأمريكية ، وأوروبا الغربية) . فإن دراسة واحدة من أصل (٢١) دراسة تم مسحها فشلت في ذكر تسلسل النمو الأخلاقي الذي ذكره بياجي .

فمناقشة بياجي النمو الأخلاقي قد فصلت وصنفت تفصيلاً كبيراً من قبل (لورانس كولبرغ Laurence Kohlberg) (١٧٨) . ففي نظر كولبرغ يتم النمو الأخلاقي خلال ست مراحل تضم ثلاثة مستويات من التوجه الأخلاقي :

(٢) المستوى ما قبل الأخلاقي : فيه يحدد السلوك بعوامل خارجية ويشمل مرحلتين :

المرحلة الأولى : الطاعة وتوجيه العقاب . واحترام للسلطة العليا والهيبة .

(١) وهو اعتقاد لدى الاطفال الصغار بأن التجاوزات سوف تعاقب فوراً .

المرحلة الثانية : السداجة ، ومبدأ اللذة ، والتوجيه الدرائمي ،
تعرف الافعال بأنها صالحة اذا ارضت الذات والآخرين أحيانا .

الإخلاق العرفية : نعرف الاخلاق كأداة لافعال صالحة ، وتحافظ
على النظام الاجتماعي العرفي .

المرحلة الثالثة : يعتقد ان الاخلاق تحافظ على العلاقات الجيدة ،
وتوجه نحو اختبار موافقة الآخرين ، نحو ارضائهم ومساعدتهم .

المرحلة الرابعة : توجه نحو السلطة : القانون ، الواجب ، والمحافظة
على الامر الواقع (الاجتماعي او الديني) الذي يفترض انه القيمة الاولى

اخلاق المبادئ التي تقبلها الذات : نعرف الاخلاق بأنها تتفق
مع المعايير المشتركة او العامة كالحقوق او الواجبات .

المرحلة الخامسة : اخلاق المعّد ، الحقوق الفردية ، والقانون
المقبول ديمقراطيا .

المرحلة السادسة : اخلاق المبادئ الفردية للضمير ، الموجهة نحو
القواعد والمعايير الموجودة والضمير بوصفه عاملا موجهها .

واستخدم (كولبرغ) لاختبار هذه المراحل قصصا تشبه تلك التي
استخدمها (بياجيه) . ولكن نظرا لان المراحل أكثر تمييزا فقد كانت
هناك صعوبات في معرفة كيف نضع درجات لاستجابات الاطفال ، وكيف
نسبها الى المراحل المناسبة (١٣٩ - ١٤٠) . وقد أعد أحد طلاب كولبرغ
سلما موضوعيا للنمو الاخلاقي يمكن من طريقه وضع العلامات والتحقق
من صدقها بسهولة . ويثل البحث الاولي (١٣١ - ١٣٢) في هذا السلم
الجديد على أنه يتقلب على بعض المشكلات التي وجدها نظام وضع
الدرجات الاصلي لكولبرغ ، والذي يسمح بقياس أكثر موضوعية للنمو

الأخلاقي مما كنا نمسكنا من قبل . وعلى العموم ، وجد كولبرغ أن الأطفال في مستوى العمليات الخاصة نادرا ما يتجاوزون مرحلته الرابعة . وسوف نناقش المراحل كما تنتمي لمرحلة المراهقة في الفصل الخامس عشر .

واحد إبعاد الحكم الأخلاقي التي لم تبحث لا من قبل بياجيه ولا كولبرغ هو موضوع الأذى الشخصي ففي قصص (بياجيه) و (كولبرغ) كليهما سئل الأطفال الحكم على تجريم الأطفال الذين أهدوا كمية صغيرة أو كبيرة من الأذى في الملكية سواء كان عمدا أو دون عمد . ولكن في القانون والفلسفة الأخلاقية يكون الأذى الشخصي بعدا هاما في الحكم الأخلاقي . وقد بحثت دراسة حديثة هذا المظهر من الحكم الأخلاقي لدى الأطفال . فاجاب أطفال الروضة ، والصف الثاني والرابع من ستة أزواج من القصص تقابل جميع التشكيلات الممكنة للعدوان دون عمد/عمدا (ونمط للأذى (الأذى الشخصي/الضرر في الملكية) . وقد تساءلت أتماط "الضرر الشخصي تقريبا مع الضرر في الملكية (مثال ذلك ادملد ألف مقابل تغريغ دولاب سيلوة من الهواء) .

وتبين النتائج (14) أنه عندما يبقى العمد ثابتا فإن الأطفال في جميع مستويات الأعمال المدروسة يقولون إن الضرر الشخصي أفدح من الضرر في الملكية . فقال الأطفال (في السادسة من العمر) إنها تؤدي أكثر وقال الأطفال الكبار (في الثامنة من العمر) إنه يكلف أكثر . وصرح أكبر الأطفال (في العاشرة من العمر) أن الأشخاص أكثر قيمة من الأشياء . وعندما يتفاوت العمد ونمط الضرر يتبدى في الوقت ذاته فإن الضرر الشخصي في أحكام الأطفال أكبر من الضرر في الملكية . وذلك يعني عندما يكون الضرر الشخصي متضمنا فإن الأطفال حتى في سن السادسة من العمر يتمكنون من الاستجابة للعدم . ولهذا فإن الضرر الشخصي بعد هام في الحكم الأخلاقي الذي شرع تولا في البحث فيه .

العالم الكهومي الاطفال :

عندما يبلغ الاطفال المملات الشخصية فإنهم قادرون ذهنياً على تعلم ثقافة مرحلة الطفولة . وتقوم هذه الثقافة على لغة شاملة ، ومعارف مكتسبة تتعلق باهتمامات الاطفال . وهناك اشعار تنفادي الحوادث غير المرغوبة « ابتعد يا مطر يا مطر تعال إلينا ثانية في يوم آخر » - ومحرمات أداء بعض الافعال « سر على شق واكسر ظهرك » .

وهناك أناشيد تهزأ من الكبر وفيها ملاحظات ساخرة اقليمية او قومية :

اقرمي يا اجراس ، اقرمي يا اجراس ؛

ظهرت رائحة غورد وهرب نيكسون

كم تفرح القبلة

في سيارة كلارنر شيفروليه

وهناك احجيات لا تنتهي تؤكد حكمة الدين الفوها حديثاً .

سؤال : أين تجلس غوريلا وزنه (٩٠٠) باوند .

جواب : في اي مكان يطو له .

وتبدو هذه اللغة والمعارف المكتسبة عن الطفولة مشتركة في معظم الاقطار الغربية . وبالرغم من ان مضمون الاحجيات والانشيد يمكن ان يختلف من قطر لآخر فإنها تعالج دوماً ، مع ذلك ، التخليلات الكلية لدى الاطفال ، ومخاوفهم ، وتماسكهم ، وغضبهم ، وغير ذلك . أضف الى ذلك ، ان هذه اللغة ، والمعارف المكتسبة في اي قطر او مجتمع محلي ينتقل لنوياً من جيل الى جيل . ويفني الاطفال اليوم اشعاراً ويسألون عن احجيات يمكن ان تعود في اصلها الى مئات السنين . واخيراً فإنه بالرغم من ان ثقافة الطفولة قد تخدم مقاصد عديدة فإن القصد الرئيس

هو تمثل الطفل ضمن جماعة الكبار . وعن طريق تعلم الأشعار والأحاديث المناسبة يصبح طفل المدرسة الابتدائية عضواً ذا وضع جيد في مجموعة أترابه .

وهكذا فإن ثقافة مرحلة الطفولة ثقافة محافظة بمعنى أنها تديم نماذج أصلية مقدسة من قبل جماعة العمر الأكبر سناً دون تغيير جذري مقابل المراهقين الذين يودون تغيير عالم الراشدين تغييراً جذرياً . ولكن الأطفال في هذه المرحلة أبعد عن أن يكونوا متبلدي الحس أو ضعيفي التخيل ، بل هم على العكس من ذلك تماماً . ولكن خيال وتخييلات أطفال المدرسة الابتدائية لا تتعلق بالتغير المجتمعي — الذي ما يزال يتجاوز مدى قدراتهم العقلية . إن ما يهم الأطفال هو الفوضى والمغامرة التي يجدونها في الكتب ، والتلفزيون والسينما ، وفي ألعابهم الخاصة يحب الأطفال التنقيب في البيوت المهجورة ، والمليكات ، والأقبية ، والأماكن الأخرى حيث لا يوجد فيها الراشدون عادة ، وحيث نجبا « الكتوز » من كل نوع والتي يمكن أن يجدوها هناك . إن حس التنقيب والفوضى سائدان في عقول أطفال المدرسة .

وهناك مقومة أخيرة في العالم القهومي للأطفال وهي التفاؤل الدائم ، ذلكا بأن الأطفال لا يعون بعد كثيراً من ضروب القيود التي تقف أمام النجاح في أي جهد يبذل . ويمتقد الأطفال أنهم يستطيعون أن يصبحوا ما يريدون — بالرغم من أنهم قد لا يكونون متأكدين مما يكون ذلك — ولا ينتقد الأطفال أهلهم أو المدرسة أو المجتمع كثيراً وهم على العموم سمداء في عالمهم . وهذا لأنهم ، إلى حد بعيد ، يعيشون في الواقع الحاضر ، ولأن الضغوط الاجتماعية خفيفة عليهم ، ولأنهم غير قادرين في الحقيقة على الصياغة القهومية لكثير من المشكلات والأخطار ، وعلى فهمها كالتلوث ، والحرب النووية وغير ذلك التي تلتقي المراهقين والراشدين فما يزال الأطفال يعتقدون أن المستقبل سوف يكون كما يرغبون أن يكون وفي هذا ينوي التفاؤل الخالد لمرحلة الطفولة .

مقال :

تعليم القراءة

إن أهم المهارات التي يجب على الأطفال تعلمها خلال السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية هي كيف يقرؤون . فالقراءة ليست هامة فقط بالنسبة لكل مادة في المدرسة - الرياضيات ، والعلوم ، وآداب اللغة ، والدراسات الاجتماعية ، بل لكل مظهر من مظاهر الحياة تقريباً ايضاً . ومع ذلك ، وبالرغم من اهميتها فما تزال لا توجد نظرية مقبولة بشكل عام للقراءة أو لتعليم القراءة(١٢٤) . وبالتالي ، تُعلم القراءة في الولايات المتحدة بأساليب مختلفة تمتد من طريقة الخبرات اللغوية غير الرسمية(١٢٥) الى الصيغة البالغة التنظيم(١٢٦) .

ومع هذا التمدد في طرائق تعليم القراءة يحار الآباء والمعلمون أحياناً في أي عمر يجب أن يبدأ تعليمها الرسمي . فالتعليم الرسمي للقراءة يضم في الحقيقة النطق (انثلاف الصوت) والتهجئة . ومن ناحية أخرى ، فإن التعليم الرسمي يقوم على إغناء اللفظة والاستماع الى القصص ، وإملاء قصص سجلها الآخرون حروف الطباعة وغير ذلك . وعلى العموم ، فإن التعليم الرسمي يعني تعلم مجموعة من القواعد في حين يعني التعليم غير الرسمي أن يتألف العقل مع الحروف المطبوعة والكلمات .

ويعتقد بعض الباحثين أن التعليم الرسمي يمكن أن يبدأ منذ روضة الأطفال(١٢٧) . ولكن آخرين ، بمن فيهم مؤلفي هذا الكتاب ، يرون أن هذا التعليم ينبغي أن ينتظر حتى يبلغ العقل العمليات المشخصة ، وهي حوالي سن السادسة والنصف عادة . وهذا الخلاف في الرأي ينبع من تصورات مختلفة لعملية القراءة . فاولئك الذين يدعمون تعليم القراءة المبكر يجادلون بأن القراءة في الأساس عملية تمييز ، وهي ضمن مقدرة الأطفال الصغار . ويعتقد أولئك الذين يجادلون لتأجيل تعليمها حتى

يبلغ الأطفال سن السادسة والنصف من العمر ، وإن أبسط قراءة تتطلب عمليات محاكمة معقدة تتجاوز مقدرة معظم الأطفال قبل مرحلة العمليات المشخصة .

ومن سوء الحظ ، فإن معطيات هذه القضية ليست حاسمة . فقد وجد (دوركين Durkin) (١٣٧) أن الأطفال من ذوي الذكاء المتوسط الذين تعلموا باكراً يحافظون على تفوقهم على الأطفال الموازين لهم في الذكاء في الصفوف التالية من المدرسة . ولكن دراستين لاحقتين أظهرتا أن القراء من ذوي الذكاء المتوسط كانوا أطفالاً بلغوا العمليات المشخصة في حين أن غير القراء من ذوي الذكاء المتوسط كانوا ممن لم يبلغوها بعد (١٢٨ - ١٣٩) . والمعطيات المتضاربة ثقافياً تدعم وجهة النظر هذه حول التعليم المتأخر للقراءة . وفي روسيا والقطار الاسكندنافية لا تعلم القراءة رسمياً إلا بعد دخول الأطفال الى المدرسة في السابعة من العمر . إن عدداً صغيراً من الأطفال في هذه الأقطار يواجهون صعوبات في القراءة . ومع ذلك ، ففي فرنسا حيث يبدأ تعليم القراءة الرسمي في سن الخامسة فإن ٢٥٪ من الأطفال يعيدون السنة السنة الأولى لأنهم لم يتعلموا القراءة (١٤٠) .

وفي دراسة أجريت في الثلاثينات ، وما تزال ذات قيمة في إظهار بعض القوائد الهامشية الممكنة المرتبطة بتأخير التعليم الرسمي للقراءة . وقد شملت الدراسة زميرتين من أطفال الصف الخامس : زمرة تلقت تعليماً رسمياً للقراءة يبدأ في الصف الأول ، والزمرة الثانية تلقت تعليماً للقراءة غير رسمي في الصف الأول (يقرأ لهم معلومهم ، ويعطون عليهم قصصهم الخاصة بهم ، وغير ذلك) . وفي نهاية السنة كان الأطفال الذين تلقوا تعليماً رسمياً أقوى في القراءة من أولئك الذين لم يتلقوه . وقبل نهاية السنة الثالثة ، مع ذلك ، فإن أولئك الذين تلقوا تعليماً غير رسمي في الصف الأول قد لحقوا أولئك الذين تلقوا تعليماً رسمياً (١٤١) .

وكان الاهتمام الخاص في هذه الدراسة هو المتابعة التي أجريت عندما كان هؤلاء الأطفال في المرحلة الإعدادية . اختار الباحثون ملاحظين بسيطه (أي أشخاص لا يعرفون الأطفال أو أي شيء من الدراسة الباكرة) وطلبوا منهم تقدير درجات الأطفال في مختلف الأبعاد . فتيين أن الأطفال الذين لم يبدأوا التعليم الرسمي للقراءة حتى الصف الثاني كان يمكن تمييزهم بوضوح عن الذين بدأوا في الصف الأول - وحتى من قبل الملاحظين البسيطه - ووصفت الزمرة الثانية بأنها زمرة المتعلمين ذوي الفضول ، والمتحمسين ، والمرحين في حين لم توصف الزمرة الأخرى كذلك (١٤١) .

ويقول موجز ، لا يوجد دليل قاطع على أن التعليم المبكر للقراءة مفيد ؛ بل على العكس يبين الدليل أنه يسبب أذى كبيراً لبعض الأطفال . وفي حين أننا نعتقد بأن الأطفال الذين يريدون القراءة قبل بلوغهم سن السادسة أو السابعة يجب مساعدتهم وتشجيعهم . ولا نعتقد أن التعليم الرسمي للقراءة مفيد لمعظم الأطفال حتى يبلغوا العمليات الإجرائية المشخصة .



ألفريد بينيه

Alfred Binet

سيرة شخصية :

في تاريخ العلم تنافست الأدوات مع النظريات في إحداث تقدم ذي دلالة في مختلف فروع العلم . إن بناء التلكوب في علم الفلك ، والميكروسكوب في علم الأبيولوجيا كفت مخترعات وسيلية ذات أهمية ثورية . وقد لا يكون من المبالغة القول بأن مقاييس الذكاء التي أدخلها

(ألفريد بينه) و (تيودور سيمون) قد أصبحت بمثابة ميكروسكوب في علم النفس . فاختبار الذكاء مثل الميكروسكوب أداة إكلنيكية ذات قيمة تشخيصية كبيرة ، وأداة بحث على درجة كبيرة من الدقة والعمق . وقد قاد مقياس الذكاء كالميكروسكوب الى نمو أدوات أخرى . وفي هذه الحالة على سبيل المثال نذكر اختبارات التحصيل ، ومقاييس الشخصية ، وعلم النفس كعلم ما يزال في عقل العامة يشاهى مع شكل أو آخر من الروز .

وبالرغم من قيمة إسهامهم فإن مخترعي الأدوات معروفون اقل من لاختراعاتهم . فكم من الناس يستطيع تذكر من اخترع الميكروسكوب أو التلسكوب ؟ وبالمقابل فإن المنظرين ينزعون الى أن يكونوا معروفين بشكل افضل من نظرياتهم . فكثير من الناس الذين لا يملكون فهما لأنكار فرويد ، وداروين ، وانشتاين يعرفون اسماءهم على الأقل . وبالنظر الى هذا التناقض في الوعي العام للمنظرين والمخترعين فليس من المستغرب أن الناس يعرفون عن اختبارات الذكاء أكثر بكثير مما سمعوا عن مخترعها ألفريد بينه .

ولد ألفريد بينه في (نيس) في فرنسا في عام (١٨٥٧) كان أبوه طبيباً وأمه فنانة . افترق أبوا (بينه) عندما كان صغيراً ، ولم يلعب أبوه دوراً في تربيته وتعليمه . وبعد تربية رسمية متقطعة نوعاً ما حاول فيها دراسة القانون والطب معاً . بدأ (بينه) تعليمه الخاص غير الرسمي كمطالع في المكتبة الوطنية وهناك أصبح مهتماً بالقضايا السيكولوجية . وما دام يملك وسائل مستقلة للمعيشة فقد استطاع أن يتابع اهتماماته الخاصة .

بدأ بينه عمله العلمي في مختبر عالم الأعصاب (جان شاركو) . وهناك ربط نفسه بنظريات شاركو وطرقه في التنويم المغناطيسي . وعندما هوجم (شاركو) بشكل هدام من قبل باحثين منهجين متفهمين

كان على بينه أن يعيد النظر في طرائقه وتوجيهاته النظرية أيضاً . وبعد أن ترك مختبر (شاركو) وقبل ارتباط منهجي آخر نشر (بينه) عدة أبحاث حول تفكير الأطفال مستخدماً معطيات كان قد جمعها من ملاحظة ابنتيه ، ومن ثم كانت ضرورة إيجاد مواضيعه الخاصة التي حولت بينه باتجاه المجال الذي كان عليه أن يدرك فيه مواهبه الحقيقية - ألا وهو علم نفس العقل - .

وصف بينه في كتاب من أهم كتبه / الدراسة التجريبية للدكاء / مشرين تجربة صغيرة أجراها على ابنتيه . وكانت التجارب طريقة استبقت وسائل قياس معاصرة كثيرة . وكشفت اختبارات (بينه) المتقنة ، وملاحظاته فروعاً فردية ثابتة بين البنيتين . كانت إحداها حالة رومانسية . وكانت الأخرى عملية واقعية موجهة نحو التحصيل . كانت توجهاتهما واضحة في وصفهما للأشياء العامة ، وفي انتاجهما للكلمات ، وفي مسالك أخرى . والدراسات المعاصرة « للأسلوب المعرفي » تبدو هزيلة عندما تقارن بفن المعطيات التي حصل عليها بينه .

وبالرغم من أن (بينه) كان مهتماً ، بشكل رئيس ، بطبيعة الذكاء البشري فقد أصبح مجتهداً الى البحث المنتشر بين علماء النفس عن اختبار مختصر ، سهل التطبيق للقدرة العقلية . وكان مثل هذا الاختبار مطلوباً جداً لأسباب تربوية ، وبشكل رئيس من أجل تشخيص التخلف العقلي . ومع ذلك ، لم ينجح أحد قبل بينه في بناء مقياس ذكاء مفيد . وقد تطلب ذلك سنوات عديدة ومحاولات كثيرة فاشلة قبل أن يتمكن (بينه) ومساعدوه من نشر أول مقياس يتألف من (٢٠) بنداً في عام (١٩٠٥) .

وقد تضمن لهيئاس كثيراً من أفكار (بينه) حول الذكاء . وهي كلمة ذات معاني أوسع بالفرنسية مما تعنيه بالانكليزية . كان بينه مقتنعاً بأن الذكاء يكشف من نفسه بشكل رئيس في العمليات العقلية المعقدة ،

كالحكم ، والمحكمة ، والفهم وليس في المهارات الحسية او الحركية البسيطة . ولهذا تضمن مقياس (بيته) بنوداً تحاول تقويم هذه القدرات ذات النسق العالي . يضاف الى ذلك ، ان (بيته) كان يعتقد ان المرء يحتاج الى وحدات سيكولوجية لقياس الذكاء لا فيزيقية ، وتحدد صعوبة البند تبعاً لعدد الأطفال في عمر ما الذين ينجحون في الاجابة عنه ويمكن رد كل بند الى العمر الذي ينجح فيه اكثرية الأطفال (٧٥ ٪) منهم .

وقد نشرت مراجعتان للمقياس في عامي (١٩٠٨) و (١٩١١) وهي سنة موت (بيته) قبل الاوان . وبالرغم من ان هذه المقياس قد كسبت اعترافاً عالمياً ، وترحيباً ، فإن عمله لم يقدر في فرنسا ، ولم يتلق (بيته) مطلقاً منصبا اكاديميا في جامعة فرنسية . في الحقيقة - إن اختبارات الذكاء والرموز قد بدا الآن قبولهما واستخدامهما في فرنسا . وكما كان الحال بالنسبة لانباء عديدين فإن (بيته) لم يمنح الاعتراف الذي يستحقه في بلده .

وقد اعترف (بيته) وتنبأ باخطار الاختبارات التي وضعها وفوائدها ايضا ولكن لم تلفت تحذيراته الانتباه . فما ان يوضع منهج حتى يكون له تاريخه الخاص المستقل عن آمال ورغبات منشئه . وقد قام بيته بعمل ذي دلالة في مجال الشخصية . ويؤمل ان يصبح بحثه في هذا المجال معروفا بشكل افضل في السنوات القادمة .

الخلاصة

يكون النمو اقل سرعة اثناء العقولة المتوسطة مما يكون خلال سنوات ما قبل المدرسة ولكن يتم انجاز ذو دلالة . فما دام توافق المهارات الحركية الاساسية قد ترسخ جيدا فإن الاولاد يستطيعون توظيفها للعمل في الركض ، والقفز ، والتوازن ، ورمي الكرة . وزمن

رد الفعل لديهم يكون اقصر في مهمات المهارات الحركية والالعاب .
واخيراً ، فإن قدرات الطفل الحركية ، مثلها في ذلك مثل مظهره الجسدي
يقوم بجزء هام في مفهومه الذاتي .

وما ان يكتسب الاطفال العمليات المشخصة حتى يكونوا قادرين
على المشاركة في التعليم الرسمي ، وتطبيق الاختبارات التحصيلية .
وللاختبارات المرجعة الى معيار اشمل عوائق خطيرة لم توجد في
الاختبارات المرجعة الى معيار مطلق . ويتحسن النمو الادراكي ، ويكون
الاطفال اقدر بشكل افضل على البحث عن العروض البصرية بشكل
منهجي ، ويركزون انتباههم ، ويتجنبون المشتتات المهمة . وينظمون
بنائهم الادراكية بشكل منطقي . ويستمر النمو اللغوي ، ولو بسرعة
اقل ، خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، لدى توسيع الاطفال مفرداتهم ،
وتعلم الاستثناءات من القواعد النحوية ، ويحسنون مهارات التواصل
المرجعي .

وفيما يتعلق بالذاكرة ، يكون الاطفال قادرين على انضاج
استراتيجيات جديدة اكثر منطقية في إدخال المعلومات ، واختزانها ،
واسترجاعها . والطفولة المتوسطة هي زمن الامتياز في تعلم مفاهيم
الاحتفاظ الادراكي أيضاً كمفاهيم الكتلة ، والوزن ، والحجم ، والطول ،
والمساحة . وتوصي الدراسات ، التي هدفت الى تدريب الاطفال على
الاحتفاظ الادراكي ، وهو يكتسب عادة بشكل تلقائي ، بأن عدداً من
الطرائق يمكن استخدامها في تعليمهم الاحتفاظ الادراكي قبل العمر الذي
يحتمل ان يتعلموه بانفسهم . وليس من الواضح ما إذا كان للتدريب
البكر اية قيمة دائمة .

وقد اثار بحث (بياجي) في النمو الاخلاقي اهتماماً جوهرياً .
وكذلك اكتشف انه انما يحكمون على المواقف الاخلاقية
تبعاً للادى اواقع في حين يحكم الاطفال الكبار عليها تبعاً لنية الشخص .

وقد أعيدت تجاربه مرات عديدة وادت الى نتائج مماثلة . وتوسيع (كولبرغ) لمراحل (بياجه) في النمو الأخلاقي ذو أهمية كبيرة ، غير أنه طرح مشكلات تجريبية قد حُلَّ بعضها ، وأصبح في متناول اليد اختبار أكثر موضوعية لمراحله . ويومي البحث الجديد في هذا المجال ان الأذى الشخصي بعد أكثر أهمية للحكم الأخلاقي .

وأخيراً فإن العالم الإدراكي للطفولة غني في اللغة والمعرفة التقليدية التي تعود في تاريخها الى مئات السنين . وهذا جانب خفي من الطفولة نادراً ما يراه الراشدون أو يسمعون عنه كثيراً جداً . ومع ذلك فإنه ذو أهمية كلية للأطفال لأن اكتسابه هو وسيلتهم الأولى في التنشئة الاجتماعية ومفتاح المرور الى قبولهم في مجتمع الأطفال .

مراجع الفصل الحادي عشر:

1. Watson, E. H., & Lowry, G. G. *Growth and development in children*. Chicago: Yearbook Medical Publishers, Inc., 1967.
2. Tanner, J. M. Physical growth. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. (3rd ed.), New York: Wiley, 1970.
3. Jenkins, D. D., Shacter, H. S., & Bower, W. B. *These are your children*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1966.
4. Cratty, B. J., & Martin, M. M. *Perceptual-motor efficiency in children*. Philadelphia: Lea & Febiger, 1969.
5. Keogh, J. J. Motor performance of elementary school children. Monograph, University of California, Los Angeles, Physical Education Department, October 1968.
6. Keogh, J. J. Physical performance test data for English boys ages 6-9. *Physical Education*, 1966, 5, 65-69.
7. Cratty, B. J. *Perceptual and motor development in infants and children*. New York: Macmillan, 1970.
8. Williams, H. G. The perception of moving objects by children. Unpublished study. Perceptual Motor Learning Laboratory, University of California, Los Angeles, 1967.
9. Carpenter, A. Tests of motor educability for the first three grades. *Child Development*, 1940, 1, 293-299.
10. Surwillo, W. W. Human reaction time and period of the EEG in relation to development. *Psychophysiology*, 1971, 8, 468-482.
11. Connolly, K. Response speed, temporal sequencing, and information processing in children. In K. Connolly (Ed.), *Mechanisms of motor skill development*. New York: Academic Press, 1970.
12. Gardner, H. Children's duplication of rhythmic patterns. *Journal of Research in Music Education*, 1971, 19, 355-360.
13. Rothstein, A. L. Effect of age, feedback and practice on ability to respond within a fixed time interval. *Journal of Motor Behavior*, 1972, 78, 459-486.
14. Ilg, F. L., & Ames, L. B. *School readiness*. New York: Harper, 1966.
15. Hecaen, H., & Ajuriaguerra, J. *Left-handedness, manual superiority and cerebral dominance*. New York: Grune & Stratton, 1964.
16. Piaget, J. *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1951.
17. Elkind, D. The child's conception of right and left. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 99, 269-276.
18. Constantini, A. F., & Hoving, K. L. The relationship of cognitive and motor response inhibition to age and IQ. *Journal of Genetic Psychology*, 1973, 123, 303-319.
19. Mead, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
20. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.
21. Kokenes, B. Grade level differences in factors of self esteem. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 954-958.
22. Black, F. W. Self concept as related to achievement and age in learning disabled children. *Child Development*, 1974, 45, 1137-1140.
23. Piaget, J. *Six psychological studies*. New York: Random House, 1968.
24. Green, D. R. (Ed.). *The aptitude-achievement distinction*. Monterey, Calif.: McGraw-Hill, 1974.
25. Gage, N. L., & Berliner, D. C. *Educational psychology*. Chicago: Rand-McNally, 1975.
26. Piaget, J. *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press, 1970.
27. Glaser, R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist*, 1963, 18, 519-521.
28. Carver, R. C. Two dimensions of tests. *American Psychologist*, 1974, 29, 512-518.
29. Tyler, R. W., & Wolf, R. M. (Eds.) *Crucial issues in testing*. Berkeley, Calif.: McCutchan, 1974.
30. Skinner, B. F. *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.
31. Levine, M. The academic achievement test: Its historical context and social functions. *American Psychologist*, 1976, 31, 228-238.
32. Popham, W. J., & Husek, T. R. Implications of criterion referenced measurement. *Journal of Educational Measurement*, 1969, 6, 1-9.

33. Glaser, R., & Nitko, A. J. Measurement in learning and instruction. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement*. (2nd ed.). Washington, D.C.: American Council of Education.
34. Chittenden, E. A., & Bussies, A. M. Open education: research and assessment strategies. In E. B. Nyquist & S. R. Howes (Eds.), *Open education: a sourcebook for parents and teachers*. New York: Bantam, 1972.
35. Liss, P. H., & Haten, M. M. The speed of visual processing in children and adults: Effects of backward and forward masking. *Perception and Psychophysics*, 1970, 8, 396-398.
36. Miller, L. K. Developmental differences in the field of view during tachistoscopic presentation. *Child Development*, 1971, 42, 1543-1551.
37. Miller, L. K. Visual masking and developmental differences in information processing. *Child Development*, 1972, 43, 704-709.
38. Miller, L. K. Developmental differences in the field of view during covert and overt search. *Child Development*, 1973, 44, 247-252.
39. Vurpillot, E. The development of scanning strategies and their relations to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1968, 6, 632-650.
40. Pick, A. D., Christy, M. D., & Frankel, G. W. A developmental study of visual selective attention. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1972, 14, 65, 175.
41. Elkind, D., & Weiss, J. Studies in perceptual development III: Perceptual exploration. *Child Development*, 1967, 38, 1153-1161.
42. Kugelmass, S., & Leiblich, A. Perceptual exploration in Israeli children. *Child Development*, 1970, 41, 1125-1132.
43. Pick, A. D., & Frankel, G. W. A study of strategies of visual attention in children. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 348-357.
44. Pick, A. D., & Frankel, G. W. A developmental study of strategies of visual selectivity. *Child Development*, 1974, 45, 1162-1165.
45. Gibson, E. J., Pong, K., & Rader, N. The effect of redundant rhyme and spelling patterns on a verbal discrimination task. In appendix to final report, *The relationship between perceptual development and the acquisition of reading skill*. Ithaca: Cornell University and United States Office of Education, 1972.
46. Gibson, E. J., Tenney, Y. J., & Zaslow, M. Is discovery of structure reinforcing? The effect of categorizable context on scanning for verbal targets. In final report, *The relationship between perceptual development and reading skill*. Ithaca: Cornell University and the United States Office of Education, 1971.
47. Piaget, J. *The mechanisms of perception*. New York: Basic Books, 1969.
48. Elkind, D., Kogler, R., & Go, E. Studies in perceptual development II: whole-part perception. *Child Development*, 1964, 35, 81-90.
49. Whiteside, J., Elkind, D., & Golbeck, S. Duration and part whole perception in children. *Child Development*, 1976, 47, 498-501.
50. Elkind, D., Anagnostopoulou, I., & Malone, S. Determinants of part-whole perception. *Child Development*, 1970, 41, 391-397.
51. Koffka, K. *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt, 1935.
52. Kohler, W. *Dynamics in psychology*. New York: Liverwright, 1940.
53. Elkind, D., Van Doorninck, W., & Schwarz, C. Perceptual activity and concept attainment. *Child Development*, 1967, 38, 1153-1161.
54. Toban, W. *The language of elementary school children*. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, Research Report No. 1, 1963.
55. Menyuk, P. Alteration of rules in children's grammar. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1964, 3, 480-488.
56. Palermo, D., & Molise, D. Language acquisition from age five onward. *Psychological Bulletin*, 1972, 78, 409-428.
57. Sinclair-deZwart, H. *Acquisition du langage et developpement de la pensee*. Paris: Dunod, 1967.
58. Sinclair-deZwart, H. Developmental psycholinguistics. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development*. New York: Oxford University Press, 1969.
59. Slobin, D. I. Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1966, 5, 219-227.
60. Turner, E. A., & Rommetvert, R. The acquisition of sentence voice and reversibility. *Child Development*, 1967, 38, 649-660.

61. Chomsky, C. *The acquisition of syntax of children from 5 to 10*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1969.
62. Nelson, C. W. Comprehension of spoken language by normal children as a function of speaking rate, sentence difficulty, and listener age and sex. *Child Development*, 1976, 47, 299-303.
63. Cazden, C. B. The situation: A neglected source of social class differences in language use. *Journal of Social Issues*, 1970, 26, 35-60.
64. Glucksberg, S., Krauss, R., & Higgins, E. T. The development of referential communication skills. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
65. Olson, D. R. Language and thought: Aspects of a cognitive theory of semantics. *Psychological Review*, 1970, 77, 257-273.
66. Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. C., & Jurvis, P. E. *The development of role taking and communication skills in children*. New York: Wiley, 1968.
67. Krauss, R. M., & Glucksberg, S. The development of communication: Competence as a function of age. *Child Development*, 1969, 40, 255-256.
68. Krauss, R. M., & Glucksberg, S. Socialization of communication skills: the development of competence as a communicator. In R. Hoppe, E. Simmel, & G. Z. Milton (Eds.), *Early experience and the process of socialization*. New York: Academic Press, 1970.
69. Krauss, R. M., & Rotter, G. C. Communication abilities of children as a function of status and age. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1968, 14, 161-173.
70. Higgins, E. T. A social and developmental comparison of oral and written communication skills. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, 1973.
71. Fishbein, H. D., & Osborne, M. The effects of feedback variations in referential communication of children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1971, 17, 243-250.
72. Rosenberg, S., & Cohen, B. D. Referential processes of speakers and listeners. *Psychological Review*, 1966, 73, 208-231.
73. Piaget, J. *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, 1926.
74. Appel, L., Cooper, R., Knight, J., McCarrell, N., Yussen, S., & Flavell, J. The development of the distinction between perceiving and memorizing. *Child Development*, 1972, 43, 1365-1381.
75. Yussen, S. R., Gagne, E., Gurguilo, R., & Kunen, S. The distinction between perceiving and memorizing in elementary school children. *Child Development*, 1974, 45, 547-551.
76. Zinchenko, V. P., Chzhi-Tsin, V., & Tarakanov, V. V. The formation and development of perceptual activity. *Soviet Psychology and Psychiatry*, 1962, 2, 3-12.
77. Neimark, E. D., Slotnick, N. S., & Ulrich, T. Development of memorization strategies. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 427-432.
78. Flavell, J. H., Fredericks, A. G., & Hayt, J. D. Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, 1970, 1, 324-340.
79. Worden, P. Effects of sorting on subsequent recall on unrelated items: A developmental study. *Child Development*, 1975, 46, 687-695.
80. Conrad, R. The chronology of the development of covert speech in children. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 398-405.
81. Flavell, J. H. Developmental studies of mediated memory. In H. W. Reese & L. P. Lyssett (Eds.), *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press, 1970.
82. McCarver, R. B. A developmental study of the effect of organizational cues on short term memory. *Child Development*, 1972, 43, 1317-1328.
83. Piaget, J., & Inhelder, B. *Memory and intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
84. Paris, S. G., & Carter, A. Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 189-197.
85. Prawatt, R. S., & Cancelli, A. Constructive memory in conserving and nonconserving first graders. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 47-50.
86. Jenkins, J. Remember that old theory of memory? Well, forget it! *American Psychologist*, 1974, 29, 785-795.
87. Tulving, E. Cue dependent forgetting. *American Scientist*, 1971, 62, 74-82.
88. Kobasigawa, A. Utilization of retrieval cues by children in recall. *Child Development*, 1974, 45, 127-134.
89. Halperin, M. S. Developmental changes in the recall and recognition of categorized word lists. *Child Development*, 1974, 45, 144-151.

90. Worden, P. E. The development of the category recall function under three retrieval conditions. *Child Development*, 1974, 45, 1054-1059.
91. Arlen, M., & Brody, B. Effects of spatial presentation and blocking on organization and verbal recall at three age levels. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 113-118.
92. Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul, 1960.
93. Elkind, D. Children's discovery of the conservation of mass, weight and volume. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 98, 219-227.
94. Elkind, D. Quantity conceptions in junior and senior high school students. *Child Development*, 1961, 32, 551-560.
95. Graves, A. J. Attainment of mass, weight and volume in minimally educated adults. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 223.
96. Hobbs, E. D. Adolescents' concepts of physical quantity. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 431.
97. Piaget, J., & Inhelder, B. *Le développement des quantités chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestle, 1941.
98. Piaget, J. *The child's conception of time*. New York: Basic Books, 1970.
99. Beilin, H. Learning and operational convergence in logical thought development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1965, 2, 317-339.
100. Smedslund, J. Patterns of experience and the acquisition of conservation of length. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1963, 4, 257-264.
101. Wohlwill, J. F., & Lowe, R. C. Experimental analysis of the development of conservation of number. *Child Development*, 1962, 33, 153-167.
102. Brainerd, C. J., & Chilen, T. W. Experimental inductions of the conservation of "first order" quantitative invariants. *Psychological Bulletin*, 1971, 75, 128-144.
103. Gelman, R. Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1969, 7, 167-187.
104. Bucher, B., & Schneider, R. E. Acquisition and generalization of conservation by preschoolers, using operant training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1973, 16, 187-204.
105. Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
106. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, 1950.
107. Schnall, M., Alter, E., Swanlund, T., & Schwentzer, T. A sensory-motor context affecting performance in a conservation task: A closer analogue of reversibility than empirical return. *Child Development*, 1972, 43, 1012-1023.
108. Roll, S. Reversibility training and stimulus desirability as factors in conservation of number. *Child Development*, 1970, 41, 501-507.
109. Carey, R. L., & Steffe, L. P. An investigation in the learning of equivalence and order relations by four and five year old children. Athens: University of Georgia, Research and Development Center in Educational Stimulation, research paper no. 17, 1968.
110. Whiteman, M., & Pesach, E. Perceptual and sensorimotor supports for conservation tasks. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 247-256.
111. Curcio, F., Kallf, E., Levine, D., & Robbins, O. Compensation and susceptibility to conservation training. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 259-265.
112. Gelman, R., & Weinberg, D. H. The relationship between liquid conservation and compensation. *Child Development*, 1972, 43, 371-383.
113. Sheppard, T. L. Compensatory and combinational systems in the acquisition and generalization of conservation. *Child Development*, 1974, 45, 717-730.
114. Piaget, J. *The moral judgement of the child*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1948.
115. Murray, J. P. Acquisition of conservation through social interaction. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 1-6.
116. Murray, J. P. Social learning and cognitive development: modeling effects on children's understanding of conservation. *British Journal of Psychology*, 1974, 65, 151-160.
117. Silverman, I. W., & Geringer, E. Dyadic interaction and conservation induction: A test of Piaget's equilibrium model. *Child Development*, 1973, 44, 815-820.
118. Silverman, I. W., & Stone, J. M. Modifying cognitive functioning through participation in a problem solving group. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 603-608.
119. Beilin, H. *Studies in the cognitive bases of language development*. New York: Basic Books, 1975.

120. Siegler, R. S., & Liebert, R. M. Effects of presenting relevant rules and complete feedback on the conservation of liquid quantity task. *Developmental Psychology*. 1972, 7, 133-138.
121. Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. Conserving and retaining equalities and inequalities through observation and correction. *Developmental Psychology*. 1974, 10, 260-268.
122. Boersma, F., & Wilton, K. M. Eye movements and conservation acceleration. *Journal of Experimental Child Psychology*. 1974, 17, 49-60.
123. Christie, J. F., & Smothergill, D. W. Discrimination and conservation of length. *Psychonomic Science*, 1970, 21, 336-337.
124. Miller, P. H. Attention to stimulus dimensions in the conservation of liquid quantity. *Child Development*, 1973, 44, 129-136.
125. Piaget, J. Address to the Jean Piaget Society. Philadelphia, June 1975.
126. Bearison, D. J. Is school achievement enhanced by teaching children operational concepts? In G. Lubin, J. Magary, & M. Paulsen (Eds.), *Piagetian theory and the helping professions*. Los Angeles: University of Southern California, 1975.
127. Hoffman, M. L. Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley, 1970.
128. Kohlberg, L. From is to ought. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press, 1971.
129. Kurtines, W., & Grief, E. B. The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 453-470.
130. Turiel, E. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 611-618.
131. Rest, J. R. The hierarchical nature of stages of moral judgement. *Journal of Personality*, 1973, 41, 86-109.
132. Rest, J. R., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. Judging the important issue in moral dilemmas — an objective measure of development. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 491-501.
133. Opie, I., & Opie, P. *The lore and language of school children*. London: Oxford University Press, 1959.
134. Miller, S. A. (Ed.) *Linguistic communication: perspectives for research*. Newark, Del.: Univ. of Delaware Press, 1974.
135. Moss, J. The bedtime story and language development. *American Journal of Diseases of Children*, 1976, 130, 180-184.
136. Bereiter, C., & Englemann, S. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966.
137. Durkin, D. *Children who read early*. New York: Teachers College Press, 1966.
138. Briggs, C., & Elkind, D. Cognitive development in early readers. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 279-280.
139. Briggs, C., & Elkind, D. Characteristics of early readers. *Perceptual and Motor Skills*, 1977, 44, 1231-1237.
140. Downing, J. (Ed.) *Comparative reading: Cross national studies of behavior and processes in reading and writing*. New York: Macmillan, 1973.
141. Washburne, C. W., & Marland, S. P. *Winnetka: the history and significance of an educational experiment*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1963.
142. Elkind, D., & Dubek, R. Personal injury and property damage in the moral judgements of children. *Child Development*, 1977, 48, 518-522.



الفصل الثاني عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي

- الدخول إلى المدرسة :
- الاتجاهات إزاء المدرسة .
- الشعور بالاجتهاد أو التقص .
- الأهمية المتزايدة لزمرة الأقران .
- الإدراكات الذاتية والشمعية .
- النزعة الفردية ، الانصياع ، والأساليب الأخرى في التعامل مع الناس .
- مشاعر الانتقاد أو الاستلاب .
- التغيرات في جنسية علاقات زمرة الأقران .
- هوية المصور الجنسي :
- التكوين النفسي الجنسي .
- علاقات الأسرة :
- تكيف الأبوين مع عمر طفل المدرسة .
- إعادة تكوين الأبوين من قبل أطفال عمر المدرسة .
- مقال : الصف المؤنث .
- سيرة شخصية : سيغموند فرويد Sigmund Freud
- الخلاصة .
- المراجع .

الفصل الثاني عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي

ملحمة :

يدخل الأطفال الطقولة المتوسطة كصبيان وبنات صفار قد اكتسبوا نصف التنشئة الاجتماعية والذين يلعبون بوضعهم ماما أو بابا . إنهم يتركونها كفتيان ما قبل المراهقة مستعدين للصراع مع أدوار الراشدين ومسؤولياتهم . وخلال سنوات المدرسة الابتدائية المتدخلة تكون سرعة النمو بطيئة والنمو مستمرا ، والتوترات قليلة نسبيا ، والمسرات كثيرة . فلم يمد بحاجة الى توجيه الأبوين ، فاطفال المدرسة الابتدائية بعيدون 'وحدهم معظم الوقت ، يلعبون ، ويكتشفون عالمهم ، ويتعلمون عن الناس والأشياء ، ويأتون الى البيت للراحة فقط ، والتزود بالغذاء ، والبحث عن المواساة والتطمين . إنهم أحرار أن يعيشوا ممرات اللحظة حيث لم يشغلوا بالمسؤولية الرئيسة . وبالرغم من الاحباطات . والخيبت التي يمكن أن تغطي كالسحاب هذه اللوحة الخيالية من وقت لآخر فإن اطفال المدرسة الابتدائية قانعون بنصيبهم ، وراضون بأن عمرهم عمر جيد . وغالبا مايشار الى سنوات المدرسة الباكرة على أنها السنوات الذهبية من الطقولة ، ومعظم الراشدين يتذكرون هذه الفترة من حياتهم باعتزاز وبذكريات حية عن اصدقاء مرفوهم وأمور قاموا بها .

وبالنسبة الى نمو الشخصية والنمو الاجتماعي فان تمييز رئيسين ودائمين يحدثان من هذا الوقت ولهما اثر هام على ما سيصبح عليه نوع الافراد من الأطفال :

أولاً : إنهم يدخلون المدرسة حيث يمضون نصف ساعات يقظتهم في السنوات العشر التالية أو أكثر . والأحداث يستمرون في المدرسة ، فيما عدا بعض الاستثناءات ، حتى يصبحوا مستعدين لكسب معيشتهم . وحالما يبدأ الأطفال المدرسة فإنهم لا يعودون مطلقاً كما كانوا قبلاً مستقرين على نفس الدرجة من العلاقة الفريدة والحميمة في حضن أسرهم .

ثانياً : وحالما يبدأ الأطفال المدرسة ، ويفدون أقل تبعية على أسرهم ، فإن محور علاقتهم البينية تتحول تدريجياً عن أبويهم إلى أترابهم ، والمجتمع الأوسع . ويبدأ أطفال المدرسة بقضاء وقت أكثر مع أترابهم مما يقضون مع أسرهم ، وتصبح لاتجاهات الأتراب تأثير هام فيما يشعرون عن ذواتهم . يضاف إلى ذلك ، أن المعلمين ، ومديري الألعاب ، ورجال الدين ، ورجال الشرطة ، والراشدين الآخرين المرئيين في المجتمع وعلى التلفزيون ، أو في السينما يبدؤون بالمشاركة في نمذجة الدور ، ووظائف التنشئة الاجتماعية التي تخص الأيوين .

وفي هذا الفصل سوف نناقش تأثير الصف ، وزمرة الأتراب ، وخبرات المجتمع على نمو الشخصية خلال الطفولة المتوسطة ، وعقب ذلك ، سوف نمد تخطيطنا المبكرة لهوية الدور الجنسي والعلاقات الأسرية .

الدخول إلى المدرسة

يواجه الدخول إلى المدرسة الأطفال بمجموعة من التحديات ، والقرص . وفوق كل ذلك ، يجب عليهم أن يتركوا كثيراً من تبعيتهم لأبائهم وبيئة بيتهم . ففي كل يوم من الأسبوع يطلب منهم قضاء ساعات مديدة في بيئة جديدة يرأسها راشدون غير مالوفين وماهولة ، في معظمها ، بأطفال غير مالوفين . وفي هذا الوضع لا يملكون قبولاً غير مشروط من آبائهم أو أي وضع مستقر للثقة أو الاحترام يمكن أن يكونوا قد اكتسبوه

مع رفاق اللعب من اجوار . ويبدأ الأطفال في المدرسة بصحيفة نظيفة ويحكم عليهم ، ويستجاب لهم على اساس من ميزاتهم كطلاب ورفاق صف . وتؤثر كيفية الحكم عليهم ، والاستجابة لهم بشكل ذي دلالة على اتجاهاتهم ازاء المدرسة ما اذا ينمون الشعور بالاجتهاد ام الشعور بالنقص .

الاتجاهات ازاء المدرسة : ينتظر معظم الأطفال بداية المدرسة بفرغ الصبر لانها تعطيتهم شعوراً بالاهمية والنضج ، وفرصة للتعلم ، وقيل اشياء جديدة كثيرة (١) ، (٢) - الآن سوف يكونون « كباراً » قادرين على السير إلى المدرسة ، او ركوب حافلة المدرسة مع « الأطفال الكبار » . وسيشاركون في فعاليات مثيرة كقوا قد سموا إشقاهم او اطفال الجيران يتعلمون عنها . وبالرغم من ان شكلواهم النموذجية حول المدرسة « هل يجب ان اذهب اليوم ؟ وفرحتهم عندما تأتي المعلمة الصفية (لا وظائف ، ولا كتب ، ولا نظرات الاساتذة السيئة) ، فإن جميع اطفال المدرسة الابتدائية يتشوقون إلى بداية كل سنة جديدة ، ويفخرون بانهم ارتقوا الى صف أعلى ويجلسون الرضى والاشباع فسي اتقانهم لوإذ تنزلهم صعوبتها .

وهناك استنتاجات هامة لهذه النظرة الايجابية المعلمة إلى المدرسة ، فالاطفال الانكاليون يخافون صراحة أحياناً من الذهاب إلى المدرسة لانهم يرفضون من الانفصال عن آبويهم ، ومثل هذه المخاوف المبلغ بها تشكل نموذجاً خاصاً من النمو الشاذ في الطقولة المتوسطة (الخوف المرضي من المدرسة) الذي سوف تناقشه في الفصل الرابع عشر . وفي حالات أخرى ، يكون لدى الأطفال الذين يعيشون في الاحياء الفائرة ، وبخاصة في مناطق (الغيتو او الاحياء المتعزلة (Ghetto) في المدن الكبيرة سبب قوي لاعتبار المدرسة محيطاً عدائياً ليس لديه أي شيء يقدمه لهم .

وسوف ننظر في هذا الفصل (١٤) ، في بعض المسائل الخاصة
بأطفال المدرسة هؤلاء المحرومين ، وفي الوقت نفسه ، نحتاج ، مع
ذلك ، إلى أن نعتزف بأن مشكلاتهم ليست نموذجاً للفتيل الأمريكيين ،
فالمعطيات من مؤتمر البيت الأبيض عن الأطفال يدل على أن (٨٠٢)
من أطفال المدرسة الابتدائية يعيشون في مناطق فقيرة من المدن الكبيرة (٣) .

من المفهوم أن أكثرية الأطفال يتحمسون للمدرسة لأنها تلعب دوراً
رئيساً في نموهم العقلي والاجتماعي ففيها يتعلمون المهارات الأساسية
في القراءة ، المكتوبة ، والحساب ، ويأتون ليفهموا أكثر من ثقافتهم
ومحيطهم . وينمون علاقات اجتماعية مع عدد كبير من الراشدين
والإترب ، ويواجهون التحدي لتثريب مبادرتهم وقيادتهم . فالمدرسة
إذن هي التي توفر للأطفال المنبر المركزي للتعليم ، والشعور بحس
الإنجاز ، ولقاء أناس جدد ، والتسلية . أما هل تستمر حماسة الأطفال
للمدرسة فإن ذلك يتأثر بنوع المدرسة التي يداومون عليها ، وباتجاه
الأيضين ازاء التربية .

تأثير المدرسة : من بين المظاهر العديدة للمدرسة التي تؤثر في
اتجاهات الأطفال ، حجم المدرسة ، وسياساتها التربوية . إن حجم
المدرسة مهم لأنه يحدد كم توجد من الفرص للأطفال للمشاركة في التعلم ،
فيقدر ما يكثر عدد الأطفال في الصف على سبيل المثال يقل نصيب كل
منهم بأن يطرح أسئلة ويعمل في مشروعات ، ويعلمون العلم ، أو يتلقى
انتباهاً فردياً . كذلك ، بقدر ما يكبر عدد التلاميذ يقل عدد الفرص
لدى الأطفال لأن يصبحوا منخرطين في فعاليات من مثل الرياضة ،
والجوقة الموسيقية ، والمسرحيات المدرسية .

فقد أكد (غامب Gump و باركر Barker) في بحث عن حجم
المدرسة أن الطلاب في المدارس الأصغر حجماً يحتمل أن يشجعوا أكثر
من طلاب المدارس الكبيرة على المشاركة في النشاط ، وإن ينخرطوا في

الواقع القيادية ، والوظيفية ، ووجد ان طلاب المدارس الصغيرة يعبرون من مشاعر أكثر ايجابية من الكفاءة النامية ، وحيث يقدرّون من قبل الآخرين ، ويشاركون في الجهود الهامة للجماعة (٤ ، ٥) . وتوحي مثل هذه النتائج ومثيلاتها بأنه بقدر ما تقل فرص الاطفال في المشاركة في أنشطة المدرسة تصبح المدرسة أقل أهمية لهم كمركز للتعلّم ، والخبرات الاجتماعية الجديدة ، ويزيد احتمال فتور حماسهم الأولية (٦ ، ٧) .



الفروق بين المدارس الابتدائية في حجم الصف ، والتسهيلات المتاحة وكيف يؤثر في عدد الفرص التي يحصل فيها الاطفال على الانتباه الفردي والمشاركة في الأنشطة التي تجعل اليوم المدرسي مشوقاً وممتعاً .



ومع ذلك فإن حجم المدرسة أمقد قليلا من هنا . فمن ناحية
 أولى ، يختلف الأطفال في كيفية الاستجابة لحجم المدرسة : فكلوهوبون،
 والصبيان والبنات الخارجيون سوف يجلسون مكثا لهم بصرف النظر من
 حجم مدرستهم ، والأطفال المتخفون بشكل رئيس ، ومن ذوي المواهب
 المتواضعة أو المحنودة هم الذين يتعرضون الى أن تحجز عنهم الفعاليات
 الفنية والمجزية في المدرسة الكبيرة . وقد وجد ، من ناحية أخرى ،
 الأطفال الهامشيين في المدارس الصغيرة يعربون من احساس بالانتماء في
 أنشطة المدرسة بقدر احساس أترابهم الأكثر نياحة منهم (٨) .

والامر الآخر ، هو ان فرص المشاركة في الصف ، وفي مناشط خارج المنهاج المدرسي لا تكون ذات دلالة الا بملأفتها بما تستطيع المدرسة تقديمه . فالمدارس الصغيرة جداً على احتواء برامج التربية الفنية ، والموسيقية ، والرياضة ، وعلى مكتبة محترمة تحرم طلابها من هذه الميزات . وبالمثل فإن المدارس ذات الوسائل التعليمية غير الكافية او التسهيلات الترويجية لا تحافظ على حماسة الاطفال مهما كان حجم عدد طلاب المدرسة . والمسببات التربوية المتبعة في الصف أكثر أهمية في التأثير على كيفية شعور الاطفال إزاء المدرسة . ان تخطيط المنهاج ، وطرائق التدريس التي تجعل التعلم فعالاً ، مثراً ، ومفامرة ذات معنى ، تدرك حب الاستطلاع والاهتمام ، في حين ان التعليم البليد الجامد ، والروائني ، والذي لا علاقة له بما يجري في العالم يخدم في نهاية الامر حماسة الطفل للمدرسة .

وقد وصف (شارلز سيلبرمان Charles Silberman) مثل هذه الانماط السلبيه في كتبه « أزمة في الصف » . يعتقد سيلبرمان ان كثيراً من المدارس الابتدائية توجه نحو « للتربية من أجل الطاعة » . وتبرز هذه المدارس النظام ، والانضباط ، والانصياع في الصف أكثر من رعاية التعبير الذاتي ، والاعتماد على النفس ، والحماسية ، والفضول الفكري ، والاحساس بالقيم ، ونتيجة لذلك ، خلص (سيلبرمان) إلى ان كثيراً من الاطفال يصبحون فجريين ، ومضطربين في المدرسة ، ويفشلون في تنمية قدراتهم الفكرية والشخصية (١) .

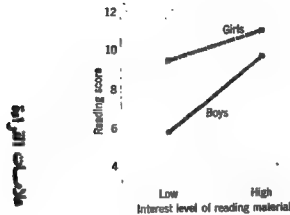
والمثال الرئيس للسياسة التربوية الفقيرة استخدام نصوص قرائية غير منبهة ولا مشوقة ، لاعلاقة لها بحياة الاطفال القطعية التي بالقونها . وقد كشفت دراسات مسحية عديدة حول كتب « ديك وجين Dick and Jane » التي كانت قد استخدمت في تعليم القراءة لاجيال من الاطفال الامريكيين ان تقدم بشكل واضح عالمًا غير واقعي . احدها كل امرئ صالحاً ، ويعيش سعيداً بعد ذلك على الدوام حيث

لا يوجد أي فتيق أو جائق ، أو محروم وحيث لا توجد أشياء من مثل
المنف ، والمضاد ، والتوتر العرقى ، والبطللة أو حتى السياسة
(١٠ - ١٢) .

ومن حسن الحظ كانت لهذه التقديرات للقراء من الأطفال تأثيرات
بناءة على المدارس . فالأطفال اليوم يملون أكثر نصوصاً صحيحة عن
الحياة وتعالج قضايا اجتماعية يعرفها الأطفال الآن ، إما من خبرتهم أو
من التلفزيون ، والسينما . والفروق الذي يمكن أن تحدثه هذه التغيرات
في قراءة الأطفال قد مرّست في دراستين علميتين : في إحداها وازن
(ويلبيرغ Wilberg و Trost تروست) بين القراءة المقررة على زمرة من
تلاميذ الصف الأول في صفهم وبين الكتب التي اختاروها من المكتبة
بأنفسهم . فوجد أن قراءة الأطفال المقررة تبرز موضوعات من مثل لعب
(ديك وجين) وسماطهم التامة ، في حين تقوم الكتب التي اختاروها إما
على حكايها شعبية تتحرى الخير والشر لدى الناس أو على قصص من
أحداث الحياة الواقعية لها نهايات حزينة ، وسلسلة على حد سواء (١٤) .

وفي الدراسة الأخرى اختبر (آشر Asher وماركل Markell)
تلاميذ الصف الخامس في المقررة القرائية في مقطعين أحدهما ذو أهمية
لهم والآخر كان بالغ الأهمية بالنسبة لهم . فحصل الطلاب على علامات
أعلى بشكل ذي دلالة في القطع الذي يهمهم . يضاف الى ذلك ، أنه
في حين قرأ الفتيات في الدراسة بشكل أفضل جوهرياً من الفتيان
(وهي نتيجة شائعة بين تلاميذ المدرسة الابتدائية) فإن الفروق بينهم
كانت أوضح في المادة القرائية (حيث كان حول الطائرات ورواد الفضاء
بالنسبة للفتيان) فقرأ الفتيان بمستوى الفتيات (انظر الشكل رقم
١/١٢) . والفصمون هنا واضح إذ أن المهارات القرائية للقراء الضعفاء ،
بوجه خاص ، يمكن أن تتحسن عن طريق إعطائهم مواد قرائية تثير
اهتماماً أكثر (١٥) .

ونقول بوجه عام ، إن موضوع « التربية من أجل الطاعة » جزء من مسألة أكبر للمقاربات التقليدية في مقابل المقاربات الحديثة في تربية إن المقاربة التقليدية تبرز المعرفة الراسخة ، وتحكم على الطلاب عن طريق



مستوى الاهتمام بالكتابة القرائية

التنكل رقم (١/١٢) : مستوى قراءة الفتيان والفتيات في المادة
السميعة الإشارة للاهتمام والمالية .

المصدر : يستند الى معطيات ذكرها :

Asher, S., & Markell, R. A., Sex differences in comprehension of high and low interest reading material. Journal of Educational Psychology, 1974. 66, (680-687).

ادائهم التحصيلي . في المدارس التقليدية يكون الملمون موجهين نحو التعلم ، اي انهم يعملون كرجال ثقة وظيفتهم نقل الوقائع ، والحفاظ على النظام في الصف . ويفترض ان يندفع الاطفال إلى التعلم لانهم يتنافسون مع بعضهم بعضا ليدرسوا جيداً ، ويريدون موافقة معلمهم على العمل الجيد .

وبالمقابل ، فإن المقاربة التربوية الحديثة موجهة بالطالب . فالإلحاح يتم على مساعدة الأطفال على تنمية أنفسهم اجتماعياً ، ونفسياً ، وفكرياً . وتستخدم المدارس الحديثة تبعاً لذلك التنقيب ، والتجربة ، ومناقشة الموضوع المدرس لالتهام خيال الطالب ، وحس استطلاعهم . والملمون في هذه المدارس يدرسون مع تلاميذهم أكثر من الحديث اليهم . ويفترض ان الطفل يدفع الى التعلم إذا نجح المعلم في جعل التعلم خبرة مثيرة ومفيدة .

وبالرغم من ان اناس عديدين قد اصرروا بالنظر الى التربية التقليدية على انها سيئة كلها ، وان التربية الحديثة جيدة كلها فليس هناك ما يبرر في الواقع مثل هذه النتيجة . والآخرى ان الطريقتين تمتلكان نواحي قوة ونواحي ضعف . وقد أوردت (باتريشيا مينوشين Patricia Minuchin وزملائها في كلية التربية (في شارع بانك (Bank Street College of Education) في نيويورك دراسة مستفيضة على تلاميذ الصف الرابع في مدرستين تقليديتين ومدرستين حديثتين . إذ وجد ان الأطفال في المدارس الحديثة كانوا قادرين ، بوجه عام ، على وصف أنفسهم بشكل أوضح وكانوا يتقبلون ذواتهم أكثر ، وكانوا راضين لكونهم أطفال أكثر مرونة في نظراتهم الى فروق الدور الجنسي . ومن ناحية أخرى ، يميل الأطفال في المدارس التقليدية الى ان يكونوا لا شخصيين أكثر من ان يكونوا فرديين بشكل متميز ، موجهين الى المستقبل أكثر من التمتع بوضعهم كأطفال ، وهم محافظون اجتماعياً أكثر من الافتتاح على الدور الجنسي (١٧) .

ويمكن المرء أن يخلص من هذه النتائج الى أن المدارس الحديثة تنزع الى تشكيل أطفال ذوي نزعة فردية ، منفتحي العقل ، في حين تشجعهم المدارس التقليدية على أن يكونوا انصياعيين راسخين . ومع ذلك ، يمكن للمرء أن يستنتج أيضا أن المدارس الحديثة ترمي علم النضج ، وعدم التأكد ، في حين أن المدارس التقليدية تزود الأطفال بحس الاستقرار والتوجيه اللذين يساعدهما في إيجاد مركز ذي دلالة في المجتمع في نهاية الأمر . أضف الى ذلك ، فقد اتت دراسة (مينوشن) بمعطيات مدعشة تجعل من الصعب جدا رسم تميزات واضحة بين الطرائق الموجهة بالتعلم ، وبين الطرائق الموجهة بالطالب بالنسبة للتربية . وقد وجد ، بوجه خاص ، أن لا توجد فروق ثابتة في المهارات المعرفية بين الأطفال في المدارس التقليدية والحديثة . وبالرغم من إلحاح المدارس الحديثة على التخيل والتجريب على سبيل المثال فإن الأطفال من هذه المدارس لا يؤدون أداء أفضل من أولئك من المدارس التقليدية في مهمات حل المشكلات التي تتطلب تفكيرا وتنقيا . لقد أدى الأطفال من المدارس الحديثة أداء أفضل بشكل ما من الأطفال الآخرين في مهمات حل المشكلات الجماعية . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين ربوا تربية تقليدية قد فاقوا في أدائهم أولئك الذين اتوا من المدارس الحديثة في اختبارات التحصيل الفردية .

ومن الجلي أن من الممكن القول بوجود سوء جيد من كلا المقاربتين في التربية ، أضف الى ذلك أنه ليس من الواضح ما اذا كان هناك وسط تربوي حسن أو سوء بالنسبة لجميع الأطفال . لأن أطفال سن المدرسة يملكون شخصيات فردية ، والمحيط الذي يشجع على الحد الأقصى من النمو العقلي والنفسي لدى بعض الأطفال قد يمرق مثل هذا النمو لدى آخرين . وفي هذه الحالة ذكرت (مينوشن) أن عدة أطفال موهوبين في واحدة من المدارس الحديثة التي قام بمسحها فريقها كانوا يتقدمون متعثرين ، وعاجزين عن الدراسة المجدية أو الأداء في مستوى قدراتهم . وبدأ هؤلاء الأطفال يعانون من فقدان التنظيم في خبرتهم الصفية . وبسبب

أسلوبهم الشخصي كان يمكن أن يؤديوا أداء أفضل في صف يسير حسب الروتين من قبل معلم أكثر استعداداً . ويمكن القول بوجه عام ، إن شكليات اتجاهات الأطفال أثناء المدرسة والذي الذي يحققون في إمكاناتهم الدراسية لا يتوقف على الصفات المميزة للمدرسة التي يدرسون فيها فقط ، بل على توافق هذه الصفات المميزة مع حاجاتهم الفردية واحتمالهم .

تأثير الأيوين :

يتقمص الأطفال مشاعر آبائهم حول المدرسة والتربية . فالأيوين اللذان يشعنان العملية التربوية ، ويحترمون جهود معلمهم طفلهم يشجعون اتجاهات إيجابية ، في حين أن الأيوين اللذين يهونون من شأن المعلمين أو يتفخخرون بما حققوه دون تربية مدرسية غالباً ما يشجعون اتجاهات سلبية . وبالمثل فإن الأيوين اللذين يقولون إن التربية هامة ، ولكنهم لا يظهرون اهتماماً بالمطالبة ، والتعلم أو المناقشات الفكرية يمكن أن يشبطوا من همة أطفالهم في أن يكون لديهم اهتمام بالمدرسة . وكما ذكرنا في الفصل الثامن ، يميل الأطفال إلى فصل ما يلقونه آبائهم أكثر مما يقولونه .

وباستخدام معطيات دراسات تجريبية طولانية واسعة على نمو الطفل أجراه معهد (Fels) أظهرت (فيرجينيا كراندول Virginia Crandall) علاقات واضحة بين ما يشعر به الأيوين حول التعلم في المدرسة ، وكيفية استجاباتهم للخبرات التربوية لأطفالهم في المدرسة الابتدائية . فبقدر ما يضعون من القيمة في مكاسبهم الفكرية تزيد قيمة المكاسب الفكرية لدى أطفالهم ، وتزيد مشاركتهم في العمليات الفكرية معهم . ومن الشائق ، مع ذلك ، أن يظل احتمال انتقال أهمية التعليم لبنائهم أكثر من لبنائهم خلال المدرسة الابتدائية ، ولكنهم يضعون معايير تحصيل أعلى لبنائهم منها لبنائهم . وبعبارة أخرى ، فإن الآباء الموجهين دراسياً يميلون إلى توقع أداء مدرسي أفضل من بنائهم ، ولكنهم أكثر رغبة في قبول أداء أدنى منهم منه لبنائهم (١٧ - ١٩) .

وتعزى (كراندول) هذه الفروق الجنسية لأراء النمطية المتجمدة التي يستتقونها عامة . وتبعاً لهذه الأراء النمطية المتجمدة ينبغي عدم حصر الصبيان كثيراً في دراستهم على حساب القماليات المذكورة والا أصبحوا أكلة كتب أو (مخنثين) ، ولكن من القبول من البنات أن يستمتعن بالحياة المدرسية لأن العمل المدرسي فعالية طبيعية ومناسبة لهن من سن مبكرة . ومع ذلك ، فإن الأراء النمطية المتجمدة حول الدور الجنسي ترى أن الأداء المدرسي الجيد أكثر أهمية بالنسبة للصبيان منه بالنسبة للبنات في المدى البعيد ، ما دام للصبيان هم الذين يؤهلون للمهن وكسب العيش . ومن هذه الأراء النمطية المتجمدة تأتي على ما يبدو والنتيجة غير الثابتة بأن الأبروين يقدمان دعماً أكبر لنظرة بناتهم للمدرسة على أنها هامة ، في حين يمرون في الوقت ذاته من قلق أكبر على الأداء القملي المدرسي لابنائهم .

ويحتمل أن تكون الطبقة الاجتماعية للأبروين عاملاً يؤثر في موقف الأطفال إزاء المدرسة . فالآباء من الطبقتين الوسطى أو العليا يميلون إلى أن يكونوا متعلمين جيداً ، ويعتبرون المدرسة سبيلاً للأعداد للحياة اجتماعياً ونفسياً ومهنياً على حد سواء . ولذلك يتكلمون على ما تقدمه المدرسة بحدود إيجابية ، ويتابعون من كتب ما يفعله أطفالهم في المدرسة ويقدرّون ، ويناقشون معهم مدلول ما يتعلمون ، ويكافئونهم على إنجازاتهم الدراسية . ومن ناحية أخرى ، هناك دليل يوحي بأن الآباء من الطبقة الدنيا يميلون إلى أن يكونوا ذوي تعليم متدن ، وينظرون إلى المدرسة على أنها مؤسسة غريبة معادية (١) ، وينظرون إلى دوام أطفالهم عليها لا يعدوان يكون مطلباً قانونياً ، أو ربما طريقاً نحو الحصول على مهنة أكثر ربحاً . إنهم أقل من الآباء من فئة الموظفين ميلاً إلى مناقشة القماليات المدرسية مع أطفالهم ، وقهميها ، ومساعدتهم في دراساتهم ، أو امتداح إنجازاتهم التحصيلية في الصف (٢٠ - ٢١) .

(١) هذا يصح على بلدان اللاتين على ما يروى . (لترجم)

ونتيجة لذلك فإن الأطفال من أسر الطبقة الدنيا يمكن أن يمتلكوا مشاعر أقل إيجابية إزاء المدرسة وأن يتأثروا بشكل أقل بها من أطفال الطبقة الوسطى أو العليا . ومع ذلك ينبغي أن نمي تجنب أي ارتجال أو تعميم مبالغ فيه لفروق الطبقة الاجتماعية . ففي المقام الأول يمكن للمدرسة أن تكون وسطاً معادياً ، في الواقع ، بالنسبة للأطفال في الطبقة الدنيا ، والمناطق المحرومة ، بشكل مستقر من مواقف آبائهم . وهناك سبب للتفكير بأن تسمية الأطفال بأنهم « محرمون ثقافياً » له تأثير في بعض الصفوف على مطعمين قياديين فيتوقعون منهم أقل ، وبالتالي يولونهم انتباهاً وتشجيعاً ، ودعماً أقل من أطفال الطبقة الوسطى (٢٣) . وفي دراسة شيقة لهذه الظاهرة وجد (ريتشر Richer) أن أطفال الطبقة الدنيا يحتمل أن يتلقوا انتباهاً خاصاً في الصفوف الموجهة بالطالب ، ولكنهم يميلون في الصفوف الموجهة بالتعلم إلى الحصول على نصيب أقل من التفاعل مع المعلم (٢٤) .

ثانياً : ولابد في أي طبقة اجتماعية يمكن أن يختلفوا اختلافاً واسعاً وينقلوا اتجاهات مختلفة كل الاختلاف إلى أطفالهم . مثال ذلك ، وجد (غرينبرغ Greenberg ودافيدسون Davidson) فروقاً عديدة بين آباء من الطبقة الدنيا ، وزنوج من الصف الخامس الذين كانوا مجتهدين ، وبين مجموعة متخلفين دراسياً . إن الأطفال المجتهدين كانوا أكثر اهتماماً بتعليم الطفل ، وأكثر احتمالاً إلى اعتبار المدرسة الثانوية اعداداً للجامعة ، وأكثر اقتناء للكتب ، ويمتلكون مكاناً مناسباً للدراسة في البيت (٢٥) .

ثالثاً : أن الآباء من الطبقة الدنيا الذين لا يشجعون أو يدعمون النشاط المدرسية يمكن أن يرموا اتجاهات إيجابية إزاء التواصل اللغوي الذي وجد أنه يترايط مع التحصيل بين أطفال المدارس الابتدائية في داخل المدينة (٢٦) . يضاف إلى ذلك ، أن تأثير الأشقاء الأكبر ، والخللات والأمم والراشدين في الحي يشمون التعليم على أنه يمكن أن يساعده

الأطفال على تكوين مشاعر إيجابية حول المدرسة بصرف النظر عن اتجاهات آباءهم . والمطلوبون الذين يفشلون في اعتبار مثل هذه الامكانيات يمكن أن يفترضوا خطأ أن تلاميذهم من الطبقة الدنيا سوف لا يحبون أو لا يفلحون في دراستهم . وكما لاحظنا آنفاً ، فإن أي توقع بأن أطفال الطبقة الدنيا سوف لا يبالون أو يشاقبون في الصف يمكن أن يصبح نبوءة تحقق ذاتها ، وتعمل ضمن أولئك الذين يملكون امكانيات عقلية جيدة .

الشعور بالاجتهاد أو التقص :

يجهد أطفال ما قبل المدرسة لاقتان المهارات الحركية والاجتماعية الاساسية التي يحتاجون اليها للتكيف مع الناس . وعندما يصبحون اجتماعيين ، مستقلين ، ناضجين معرفياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية . وهذا السعي الى الاقن يستبدل بتوجيه أكثر تعقيداً يقوم على دافعية الى تحصيل اهداف مستقبلية محددة ، واهتمام بالمنافسة وبمشار الكفاءة عن مهاراتهم المكتسبة ، وقدرتهم على مواجهة الوضعيات الجديدة .

وتحدث (أريكسون) ، تبعاً لذلك ، عن سنوات المدرسة الابتدائية بأنها تشكل أما شعوراً بالاجتهاد أو شعوراً بالتقص (٣١) . ويقدر ما تعزز دافعية الأطفال الى التحصيل ، والمنافسة ، ومشاعر الاقنار بدرجة ما من النجاح ، فقام ينمون احساساً بالكفاءة وهو شعور بأنهم قادرين على مواجهة التحديات التي يواجهونها . ومع ذلك ، اذا عانى الأطفال للفشل أكثر من النجاح فالأغلب أن ينمو لديهم شعور بالتقص بأنهم عاجزون عن مواجهة تحديات عالمهم .

ويمكن للأبوين أن يقوموا بدور هام في تحديد ما اذا كان طفلهم يشعر بأنه كفؤ أو مقصر . والآباء الذين يملكون أولادهم الصيد والسباحة ، والمطبخ واستخدام أدوات التجارة ، وتجهيزات ادارة المزرعة ، أو أداء

مهمات أخرى ، والذين يملكون هكلاً بصبر وامحباب بما يستطيعون تحقيقه ، ينزعون الى تقوية احساس اولادهم بالكفاءة . ولكن الآباء الذين يهتفون من شان جهود طفلهم في اصلاح الدراجة او بناء نموذج طائرة ، ويرينهم كيف يملكون ذلك بشكل افضل ، فالأرجح أنهم يشجعون شعوراً بالقصور . وبالمثل ، فان الآباء اللذين ينتزعون آلة الخياطة من طفل لأن الابرة قد سقطت منه ، او من يطرد طفلاً من المطبخ لانه احدث فوضى فيه يمكن أن يرموا مشاعر القصور لديه .

وبعد ان بدخلوا المدرسة ، سوف تتأثر مشاعر الكفاءة او القصور بمستوى قدراتهم بالنسبة لقدرات الاطفال الآخرين ، وباستجابات معلمهم . ان خبرات المدرسة الايجابية يمكن أن تتغلب على خبرات المنزل السلبية ، ولكن العكس ممكن أيضاً - فضروب الهزيمة والفشل في المدرسة يمكن أن تنقض جهود الآباء لرعاية مشاعر الكفاءة والاكتفاء .

تأثير قدرات الطفل :

يصنف الاطفال في المدرسة في مراتب ، بشكل رسمي وغير رسمي ، تبعاً لمواهبهم في مجالات وينزع الاطفال الأذكي الى الحصول على درجات افضل في الصف ، وسرعان ما يصبح واضحاً لكثير من الاطفال من سوف ينجح في اختبار ما ومن سيفشل ؟ ومن منهم سوف يجيب بشكل صحيح او يتلمس الجواب دون هدف عندما يطرح سؤال عليه في الصف ؟ ومن سوف يسقط في تهجئة كلمة (bee) ؟ ويصنف الاطفال في دروس الرياضة وفي اللعب او يصنفون انفسهم تبعاً لقدراتهم الرياضية ، وفي دروس الفن والموسيقى يصبح واضحاً من سوف يرسم او يفني ومن لا يستطيع . تواجه هذه الخبرات الاطفال بتقدير متفاوت موضوعيته لقدراتهم بالنسبة لقدرات اترابهم . وخلال سنوات ما قبل المدرسة تبرز اتجاهات ذاتية بوجه عام ، من الشعور بالانجاز الذي يشعر به كل طفل لدى اتيانه مهارات جديدة ، بصرف النظر عما يقدر الاطفال الآخرون فعله . ومع ذلك ، تصبح المقارنة الاجتماعية خلال الطفولة

المتوسطة العامل الرئيس في تحديد ما يضع الاطفال من قيمة لانفسهم .
 لمشاعر الاقتدار والكفاية في هذا الوقت يتوقف اقل على ما يستطيع
 الاطفال فعله حقاً منه على ادراكاتهم لانفسهم فيما هم قادرون عليه
 اكثر او اقل من ارباعهم (٣٧ - ٣٩) .

ونظراً لان اطفال المدرسة الابتدائية حساسون للمقارنة الاجتماعية ،
 فان مشاعرهم إزاء قدراتهم الدراسية تتوقف على المستوى الفكري
 العام لرفاقهم في الصف . فالاطفال المتوسطو الذكاء الذين يسجلون في



تظهر فعاليات اطفال المدرسة الابتدائية اجتهدنا متزايداً واهتماماً
 بالهوايات ، ومشروعات يظنون من خلالها سيطرة على تحديات العالم
 الواقعي .

مدرسة ذات تلاميذ متوسطي الذكاء يمكن أن يشعروا بالنجاح الدراسي الترضي ، في حين أن الأطفال المتوسطي الذكاء الآخرين الذين يصدف أن يكونوا في مدرسة ذات تلاميذ موهوبين يمكن أن يعاقوا من احراج كبير وفشل في جهودهم الصفية . وتتاثر اتجاهات الاطفال الدائية بمستوى قدرتهم في المناشط التي يتقدها اترابهم . فبين اولاد مدرسة يقدرون الرياضة ، على سبيل المثال ، فإن كون التلميذ بين أفضل الرياضيين أو اسوأهم يمكن أن يسهم بشكل جوهري في امتلاك مفهوم ذاتي ايجابي أو سلبي .

والاطفال الذين يمتلكون موهبة سوف يلاقون مكافأة من اجلها في مكان ما لدى آبائهم ومعلميهم أو اترابهم . وبالنسبة الى أولئك الاذكياء والمتفوقين ، وأولئك الذين يمتلكون مهارة خاصة على الأقل ، فإن الخبرة المدرسية تقدم لهم الاعتراف بما يمتلكون بشكل نموذجي . ومن ناحية أخرى ، ربما يصعب على التلاميذ المتخلفين الذين هم غير رياضيين ، وغير موهوبين الاستمتاع بجهودهم ، ويمكن أن ينموا شعوراً متزايداً بالنقص نتيجة لخبرتهم المدرسية .

تأثير المعلم :

يقف المعلمون في موقف فريد لرفع مستوى دافعية طلابهم الى التحصيل ، الى أقصى حد ، والتمافسة السليمة ، ومشاعر الاقتدار من طريق تشجيع جهودهم ومكافأاتها ، وإثارة اهتمامهم بالتعلم ، وخفض اثر فشلهم ، وحدود قدراتهم . ويساعد المعلم الحساس المتزم الاطفال على اكتشاف مواهبهم وحشدتها في الوقت الذي يحدد فيه ضروب ضعفهم ، ويعلمهم التمايش معها . ومن ناحية أخرى ، فإن المعلم غير المهتم أو غير الحساس يستطيع زيادة حدة شعور الطفل بفروب العجز والنقص . يضاف الى ذلك أن المعلمين يصلحون لأن يكونوا نماذج يمكن للتلاميذ أن ينسجوا على منوالهم في تعامل احدهم مع

الأخر . والأطفال الذين يلاحظون معلمهم يمتدح أو يشجع رفيقهم في الصف يميلون الى معاملة هذا العقل بالطريقة ذاتها ، وبذلك يعززون اجتهادهم . ومن ناحية أخرى ، فإن الأطفال الذين يوبخون أو يسخر منهم من قبل معلمهم يرجح أن يلاقوا المعاملة ذاتها من اترابهم (٣٠-٣١) .

ويؤكد بحث آخر أن سلوك المعلم يمكن أن يؤثر تأثيراً ذا دلالة في الاتجاهات الدراسية لدى أطفال المدرسة الابتدائية وأدائهم . وبخاصة بقدر ما يمتدح المعلم الأطفال أو يعطيهم درجات جيدة على عملهم الدراسي يزداد توقع الأطفال للنجاح فكراً ، وتزداد محاولتهم للتفصيل . وعلى العكس من ذلك ، فإن مديحاً أقل ، وعلامات أدنى يؤدي الى تدني توقعاتهم ومحاولاتهم للتفصيل (١٩-٣٢-٣٣) .

ويجب أن نضع في خلدنا أن هذه مجرد تعميمات . فبعض الأطفال يمكن أن يحضنوا على أداء أفضل عن طريق امتداح انجازاتهم أكثر من انتقاد أخطائهم وذلك بسبب أساليب شخصيتهم الخاصة . ومع ذلك ، فإن يمكن أن نتوقع ، بالنسبة للجزء الأكبر ، من الأطفال أن يعرضوا انجازات ايجابية أكثر إزاء أنفسهم ، وأن يتقدموا في المدرسة أكثر عندما يمتلك معلومهم مشاعر ايجابية إزاءهم .

وليس هناك مشكلة أن يشكل المعلمون اتجاهات مختلفة إزاء الأطفال في صفهم . سيلبر مان كان قادراً على تحديد أربعة اتجاهات متميزة من طريق سؤال المعلمين بضعة أسئلة حول تلاميذهم (٣٤-٣٥) .

وهي التالية :

التعاقب :

« أي طالب تريد أن تحتفظ به سنة أخرى لمجرد متعة ذلك ؟ »

الامثلة :

« اذا كان لآب ان يدخل دون ضجة الى محاضرة فاي طفل تكون
اقل استعدادا للتحدث منه ؟ »

الاهتمام :

« اذا استطعت تكريس كل انتباهك لعقل يهيك الى حد كبير فمن
تنتقي ؟ »

الرفض :

« إذا كان ينبغي تخفيض حجم صفك فمن تود نقله ؟ »

وقد وجد (سيلبرمان) وباحثون آخرون أن هذه الاتجاهات ترتبط
ببعض النماذج الأصلية لتفاعل المعلم والطالب في الصف الذي لخص في
الجدول رقم ١٢/١ (٣٦-٣٨) . وبالرغم من أن اتجاهات المعلم هذه تتولد
على العموم مع الطريقة التي يؤدي الاطفال بها في الصف ، فإنها يمكن
أن تؤثر بدورها في كيفية شعور الاطفال حول المدرسة ، ومدى انقيادهم
لما يعملون في دراساتهم . مثال ذلك ، فقد وجد أن بعض الافعال من
جانب المعلمين تنقل الى الاطفال نوعا ضعيفا من التحصيل الجيد وتشمل
هذه زيادة الاطفال بشكل غير متكرر ، وإعطائهم وقتا قصيرا فقط
للإجابة قبل أن يزورهم شخص آخر ، قبول أو امتداح عمل مدرس
ضعيف بدلا من تشجيع عمل أفضل ، صدم إعطاء انتباه نسبيا الى
ما يفعله الاطفال ، وضعهم في مقاعد في زاوية الصف أو في الصف الأخير
منه (٣٦) .

الجدول رقم (١/١٢) - العلاقات بين اتجاهات المعلمين وبين

النماذج الأصلية للتفاعل بين المعلم والطالب

الاتجاهات الطالب	النموذج الأصلي للتفاعل الصفّي
التلقّي	ينزع الطلاب الى التحصيل الجيد والسلوك الحسن . إنهم يكافئون معلمهم بسلوك صفّي مرغوب ويتلقون بدورهم الموافقة من المعلم .
اللامبالاة	ينتقل الطلاب بهدوء خلال سنوات المدرسة أنهم لا يشيرون اهتمام معلمهم ولا قلقهم وهم نادرا ما يزورونهم في الصف أو يعطونهم انتباها فرديا .
القلق	ينزع الطلاب الى أن يكونوا ضعيفي التحصيل ويجهدون كثيرا مع ذلك وغالبا ما يطلبون المساعدة ويكرس المعلمون وقتنا كبيرا ، وجهدا في محاولة مساعدتهم .
الرفض	ينزع الطلاب الى أن يكونوا ضعيفي التحصيل ويشيرون مشاعر سلبية لدى معلمهم ، والمعلمون إما أن يتجاهلوهم أو ينتقدوهم انتقادا شديدا ، ويقضون وقتنا اطول في محاولة ضبط سلوكهم الصفّي بدلا من مساعدتهم بدراستهم .

المصدر : تعتمد على معطيات ذكرت من قبل :

Good, T. & Brophy, J., Behavioral expressions of teacher attitudes. Journal of Educational Psychology, 1972, 63, 617-624.

إن التأثير الذي تستطيع مثل تلك التوقعات أن يكون لها على كيفية عمل الانتقال فعلاً في المدرسة قد عرض في عمل هام (لروزنتال Rosenthal وجاكوبسون Jacobson) بما غدا يعرف « بالثر بيغماليون » كان « بيغماليون » نحائنا وهو الذي يبت الحياة حسب الأسطورة في تمثال المرأة الذي نحته ويحولها إلى نوع المرأة التي يريد أن تكون . فقد أخبر (روزنتال) و (جاكوبسون) عدداً من معلمي المدرسة الابتدائية في بداية السنة المدرسية « أن بعض الطلاب الذين سيدخلون إلى صفوفهم من الوهابيين عقلياً ، وسيعرضون مكاسب عقلية غير عادية » . في الواقع ، اختير هؤلاء الطلاب بشكل عشوائي من بين رفاق صفهم ، وقد وجد في نهاية السنة ، مع ذلك ، أن الطلاب المحددين قد حققوا تقدماً أكبر في القراءة وقد دروا أكثر فضولاً من الناحية الفكرية من أولئك الذين م يتوقع المعلمون منهم توقعات خاصة (١٣-١٤) .

وكثير من الناس قد تساؤلوا ما إذا كان مثل الثر (بيغماليون) هذا يوجد حقاً أم أنه يبرز بسبب الطريقة التي صم بها (روزنتال وجاكوبسون) بحثهم فقط (١٥-١٦) . ويجب إجراء دراسات إضافية لتحديد كيف يستطيع كثير من المعلمين رفع تحصيل طلابهم أو خفضه بمجرد امتلاك توقعات مختلفة منهم . ومع ذلك ، يوجد دليل كاف يثبث التحقق الدائم للتنبؤات في السلوك الإنساني أي جعل الأمور تحدث من طريق توقع حدوثها - وجعل هذه الامكانية هماً مشروعاً في التعليم الصفي .

الأهمية المتزايدة لزمرة الأتراب :

خلال سنوات المدرسة الابتدائية تصبح ضروب تفاعل الأبطال مع أترابهم جزءاً هاماً بشكل متزايد في حياتهم . ونتيجة لهذه التفاعلات يشكون أدراكات جديدة عن أنفسهم ويفقدون حريصين على شعبيتهم في زمرة أترابهم . فينمون أساليب مرنة اتصايفية ، وأساليب أخرى في

التعامل مع الناس ، ويشعرون بحس الانتماء الاجتماعي أو الاستلاب . ويتبنون سريعاً النماذج الأصلية لتنظيم زمرة الأتراب . وهذه الحوادث البنائية تطبع علامة لا تنسى في الصفات المميزة لشخصية الأطفال يجعلونها معهم في سنوات المراهقة والرشد .

الإدراكات الذاتية والشعبية :

يصبح الأطفال في عمر المدرسة وامين وعياً شديداً للصفات المميزة العقلية والجسدية والشخصية أحدهما للآخر . وزمرة الأتراب سرمة في تحديد هوية أعضائها تبعاً لسماتهم البارزة . وكثيراً عن تقديرات أطفال المدرسة الابتدائية الصريحة التي يصفونها لرفاق صفهم فإن ألقاباً أو أسماء نداء تكتسب شيوعاً كبيراً خلال الطقولة المتوسطة « السمين » ، « والأحمر » ، « والعيون الأربع » ، « والنمش » ، « والخرطوم » و « المخنث » ، « والدماغ » « حيوان العلم المدال » ، « وذر الشكيمة » ... الخ . ونظراً لأن الأطفال في هذا العمر يقضون وقتاً طويلاً مما ، فإنهم لا يستطيعون إلا أن يروا أنفسهم (جزئياً على الأقل) في أمين أترابهم . وتؤكد الدراسات العلمية وجود علاقة وثيقة بين مفهوم التلاميذ من أنفسهم وبين إدراك رفاق صفهم لهم (٤٧) .

وبالإضافة إلى أن زمرة الأتراب تصلح كمرآة يرى فيها الأطفال أنفسهم بوضوح أكثر مما كانوا قبلاً فإنها تعلق بعض القيم على سمات أعضائها وتمنحهم مكانة تبعاً لذلك . وبالرغم من أن قيمة بعض السمات الخاصة تختلف حسب العمر ، والجنس ، والطبقة الاجتماعية لزمرة الأتراب ، فإن بعض السمات تقود إلى الشعبية (والكفاءة العالية) ، أو إلى الرفض (والكفاءة المتدنية) بين معظم أطفال المدرسة الابتدائية .

أولاً : إن كمية هامة من البحث تدل على أن الأطفال الذين لهم شعبية بين أترابهم يميلون إلى أن يكونوا ودودين ، اجتماعيين ، وفتية منبسطون يشاركون في فعاليات زمرية كثيرة ، ويطبقون المعايير السائدة

للزمرة ، ويعاملون الآخرين بلطف ، وقبول وحساسية لحاجاتهم .
 يضاف الى ذلك ، ينزع الاطفال الشعبيون الى ان يكونوا متكيفين نفسياً
 جيداً ، ويأتون من بيوت حيث يوجد حد أدنى من التوتر ، وآبائهم
 مسرورون معهم . ومن ناحية أخرى ، يميل الاطفال الذين ليست لهم
 شعبية الى ان يكونوا خجولين ، انطوائيين ، يتجنبون ، أو متذبذون
 من فعاليات الزمرة ؛ يعاملون الآخرين دون اكتراث ، وعدم الحساسية ،
 والعداء ، والرفض ، لديهم مشكلات سلوكية ، و fewer مرتاحين في البيت
 والمدرسة كليهما (٤٧-٥٥) .



الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين (٦ - ١٢) سنة يأتون بأشكال
 وحجوم مختلفة فمن وقت مبكر كالصف الأول ترتبط الشعبية بين
 الأتراب بالمظهر الجسدي . إن الاطفال من ذوي البنية المتوسطة يفضلون
 على أولئك الاطفال من النحيلين أو اللحيمين السمان .

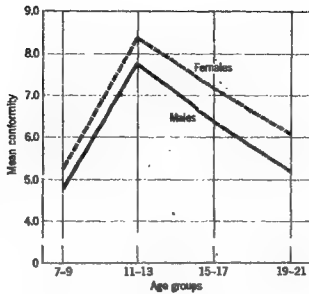
ثانياً : إن الأطفال في سن المدرسة الأذكيا ، والمبدعون ، يؤدون أداء جيداً في دراساتهم ويبدون ، على العموم ، أكثر شعبية من أولئك الأقل ذكاء ، وافكاراً ، ولذي العلامات الضعيفة ، وانعدام الموهبة(٥٤) - (٥٨) .

ثالثاً : هناك دليل على أن بنية أجسام الأطفال تؤثر في شعبيتهم فمن سن مبكرة كأطفال الصف الأول يبدو أنهم يفضلون أولئك المتوسطين أو ذوي النموذج الجسدي العضلي على التحيلين أو السمان أو اللحيين(٥٧) - (٦١) .

ومع ذلك ، علينا أن نكون حريصين أن نسلّم بوجود تفاعل جوهري بين ما عليه الأطفال وبين درجة شعبيتهم . فلا تؤثر الصفات المميزة للشخصية في شعبيتهم فقط ؛ إن مكانتهم بين رفاقهم تؤثر بدورها في درجة ودّهم ، واسترخائهم ، ومراعاة مشاعر الآخرين ، وفي فعاليتهم في المواقف الاجتماعية . وبعبارة أخرى ، يمكن للمكانة الاجتماعية العالية أن تكون السبب والنتيجة على حد سواء للسلوك التكيفي من الناحية الاجتماعية - ومن الأسهل كثيراً بالنسبة للأطفال أن يكونوا مسترخين ، واجتماعيين عندما يشعرون بأنهم مقبولون ومحبوون في زمرة أترابهم مما لو كانوا يشعرون بأن الرفض يمكن أن يكون وشيكاً .

التزعة الفردية والاتصالية والأساليب الأخرى للتعامل مع الناس

إن الأساليب التي يتعلم الأطفال بها للتعامل مع الآخرين في سعيهم إلى القبول من الأتراب تبقى جزءاً متكاملًا مع شخصيتهم كأطفال المدرسة الابتدائية الذين يمتلكون إحساساً مكيّناً من الثقة ، والاستقلال والجدارة الذاتية يتحركون بلطف في العلات البيئية . فهم ينزعون إلى للشعور بالراحة في المواقف الاجتماعية . ويمتلكون أسلوباً ييشي مرناً يسمح لهم بالتوافق مع أنواع مختلفة عديدة من الناس في حين يحتفظون بفرديتهم الخاصة .



فئات الاعمار

الشكل رقم ٢/١٢ - الانصياع لتأثير الاثراب كتابع للعمر

المصدر :

(Costanzo, P. R. & Shaw, M. E. Conformity as a function of age level. *Child Development*, 1968, 37, 967-975. Copyright The Society for Research in Child Development, Inc., 1968 used by permission).

وحتى عندما يحتفظون بفرديتهم ، فإن معظم الاطفال في سن المدرسة يبدأون بتفصيل اتجاهاتهم ، وافعالهم لتتوافق مع التزمات السائدة في زمرة الاثراب. وقد وجد (كوستانزو Costanzo وشو Shaw) في دراسة تجريبية للانصياع ، أن الاطفال يصبحون على الأرجح متأثرين بشكل متزايد بآراء اترابهم منذ الصف السادس ، ويعود تأثير الاثراب الى الاستواء خلال المرحلة الاعدادية ثم ينخفض خلال المرحلة الثانوية (١٢) انظر الشكل رقم ٢/١٢ .

وبالرغم من انه يعتقد شعبيا أن المراهقة لا الطفولة المتوسطة هي عمر ذروة الانصياع للآثراب ، فقد أكدت دراسات أخرى عديدة اكتشاف (كوستانزو وشو) وبخاصة أن تأثير زمرة الآثراب يبلغ ذروته حوالي نهاية المدرسة الابتدائية ويبدأ بالتناقص بسرعة بعد ذلك (١٣ - ١١) . ومثل هذه المصائد كالباس ، والأذواق في الموسيقى يعطي الانطباع أحيانا بأن المراهقين النشيطين صارمون لمعايير زمرةهم . ومع ذلك ، فإن المراهقين أكثر فردية بكثير من الأطفال الأصغر منهم بالنسبة لأفكارهم ، ومشاعرهم ، وأفعالهم ، وهم يتأثرون أيضا أكثر بالناس والحوادث بما يتجاوز زمرةهم الخاصة المباشرة (١٣ - ١٨) .

إن كمية التأثير التي تمارسه زمر الأطفال الآثراب تتوقف على عوامل متعددة هي :

أولاً : بقدر ما يقضي الأطفال من وقت أحدهم مع الآخر في زمر اللعب ، وفي النشاط بعد المدرسة المنظمة ، وفي الصف على حد سواء يزداد ، على الأرجح تأثير أحدهم في الآخر .

ثانياً : بقدر ما يقل اندماج الأطفال مع آبائهم يزداد تقليدهم لما يلاحظون في زمرة أقرانهم .

ثالثاً : الأطفال الذين يتقون على احترام عال من قبل الزمرة لهم تأثير أكبر على اتجاهات الزمرة وسلوكها من الأطفال ذوي المكانة المتدنية. والأطفال ذوو المكانة المتدنية أكثر عرضة بدورهم لتأثير الزمرة من الأطفال ذوي الشعبية .

وأخيراً : بقدر ما يزداد شعور الوضعية دون طريقة واضحة للتعامل معها ، أو سبيل مقرر مسبقاً يؤخذ به في العمل يزداد تأثير الأطفال في استجاباتهم بالأسلوب في زمرة الآثراب (١٠ - ١١) .



الاطفال الذين يشعرون بعدم الكفاية يلجؤون احيانا الى إخضاع
الاطفال الاضعف منهم لإعطاء انفسهم الشعور بانهم القوياء وينظر
إليه باهتمام .

إن معظم أطفال المدرسة الابتدائية قادرون على التأليف بين الأساليب المرنّة الفردية المرتبطة بالآخرين وبين بعض عناصر الانصياع للآثراب . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين لم يعدوا إمداداً كافياً في الطبيعة أو بخبرات التعلم السابقة لمواجهة العلاقات مع الآثراب لمواجهة فعالة تكون هذه الفترة من حياة الأطفال الزمن الذي تبدأ فيه بعض الأساليب البنّية غير المرنّة في الظهور . وتنمو هذه الأساليب عندما يحاول الأطفال التعويض من رفض الآثراب المتوقع عن طريق التمسك بصلاصة بدور اجتماعي غير تكيفي حتى ولو نجم عنه سلوك فاشل ذاتياً . ومثل هذه الأساليب غير التكيفية البنّية الأربعة هي : المنتمر ، والمهرج ، والمتعلق ، والرهبة الزائف .

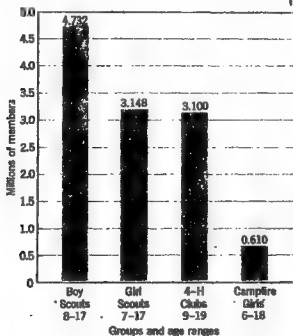
فالمتنمرون يسعون وراء أطفال أصغر منهم سناً أو حجماً يستطيعون السيطرة عليهم ، يرهبونهم بالصياح أو العبوس ، وبذلك يخففون من مشاعرهم الخاصة بعدم الكفاية عندما يكونون مع أطفال من سنهم وحجمهم . **والمهرجون** يصبحون مهرجين ، ويلعبون دور المخبول لكي يلفتوا انتباه آثرابهم الذين يمتقنون بأنهم سوف يتجاهلونهم دون ذلك نجاحاً تاماً . **والمتعلقون** يستخدمون المدح ، والخدمة ، والرشوات الفاضحة في محاولة شراء الصداقة التي لا يرون بإمكانهم الحصول عليها بطريقة أخرى . والمهرج والمتعلق كلاهما يتحملان طوعاً الإهانة ، والأساءة كتمن للهروب من الأفعال ، وكلاهما يتلبسون الإهانة كشارة بأنهم ملاحظون في زمرة الآثراب .

الراشدون الذين يرفضون : ويرفضون جميع هذه التقنيات ، ويسعون وراء راحتهم ومكافآتهم من زمر الكبار . هؤلاء الأطفال يتوافقون بشكل نموذجي وأفضل مع معلمهم ، ومع أصدقاء آبائهم من رفاق عمرهم الخاص . والراشدون بدورهم يتأثرون بومئهم ، ويقتنهم ، واحترام الكبار ، والاستقرار الانفعالي المظهر ، وكل ذلك بشكل واجهة تخفي عدم نضج هؤلاء الأطفال الانفعالي ، وعجزهم الأساسي في الأخذ والعطاء

في علاقات الاثراب . وهذه الاساليب الاربعة غير التكيفية يمكن ان توجد لدى الراشدين الذين ينتمون ، ويخرجون ، ويعلقون او يبتسبون مترفعين من الآخرين لانهم يشعرون بانهم غير قادرين على ان يكونوا مقبولين ومحترمين في علاقات متبادلة حقيقية .

مشاعر الانتماء او الاستلاب :

إن الخبرات البنية في العقولة عامل هام في تحديد ما إذا كان الأطفال ينتمون حسب الانتماء أو حسب الاستلاب . فالصداقات في سنوات المدرسة الابتدائية تمكن الأطفال من الشعور أنهم ينتمون الى مجتمع يمتد الى ما وراء أسرهم الخاصة .



الجدول رقم ١٢ / ٢

العضوية في اربعة منظمات شبابية في الولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ .

المصدر : اعتماد على معطيات ذكرها مؤتمر البيت الأبيض عن الأطفال بعنوان :

(Profiles of Children, Washington, D.C. : U.S. Department of Health, Education, and Welfare 1970).

ويتلأى هذا الشعور عندما يبدأ الأطفال بالمشاركة في مناسبات
الحي والمجتمع المتنوعة . من مثل عصابة الزاوية ، وزمرة بيت
الاستيطان ، و (Cub Scouts و Campfire Girls) ، ومدرسة
الأحد والجامعة الصغيرة . وفي عام (١٩٧٠) كان حجم العضوية في أربع
من هذه الزمر (Boy Scouts, Girls Scouts 4-H Clubs و Girls
Campfire) (١١) مليون عضو ، وهو (١/٢) المجموع الكلي تقريباً لأطفال
الولايات المتحدة الأمريكية في مدى العمر الذي يغطونه (انظر جدول رقم
١٢ / ٣) . وتساعد هذه الزمر الأطفال على الشعور بأنهم جزء من مجتمع
أوسع ، وأنها يمكن أن تفيد بشكل خاص في تزويد الأطفال اللذين يعانون
من الرفض في مكان آخر بحس ما بالانتماء .

ومن ناحية أخرى ، فإن الأطفال اللذين لا يقبلون من قبل أترابهم ،
ويملكون فرصاً محدودة للمشاركة في زمر الحي والجامعة المحلية غالباً
ما يشعرون بأنهم مستلبون من قبل مجتمعهم . ويوصف الاستلاب غالباً
للمراهقة أكثر منها للطفولة المتوسطة ، وبخاصة من قبل منظري
الشخصية اللذين يهتمون بصعوبات مجتمع تكنولوجيا معقد في تزويد
أدوار ذات دلالة لشبيبته (٧٠ - ٧١) . ويبدأ الاستلاب غالباً خلال سنوات
الانفراد وحيداً في طفولة متوسطة تعاش في مسرح محيط عام دون عائلة ،
وحيد ومجتمع محطير يقدم فرص المشاركة في فعاليات اجتماعية منظمة
وترويعية . وفي حين أن استلاب المراهق غالباً ما ينعزى الى عجز
الشباب أو عزوفهم عن تأييد قيم مجتمعهم ، فإن للاستلاب الأساسي
الأكثر لدى الأطفال الصغار ينبثق على الأرجح من الفرص غير الكافية
لتعلم قيم المجتمع الأكبر ، أو حتى لو وجد مجتمع أوسع يستطيعون
أن يكونوا جزءاً منه .

التغيرات في بنية علاقات زمرة الأتراب :

تصبح علاقات زمرة الأتراب خلال الطفولة المتوسطة رسمية
ومتناسكة ومنظمة بشكل متزايد . فالأطفال بين (٦ - ٨) سنوات من

الممر يرتبطون أحدهم بالآخر في زمر اللعب بقواعد قليلة إن وجدت ، ودون مضوية ثابتة . فتنشكّل الزمرة صدفة وتتألف ممن يصادف أن يكون على جانب الدرب ، أو زاوية الشلوع في وقت خاص . وليس لأحد في الزمرة أن يملك أية علاقة خاصة مع أي أحد آخر . والتسليات التي تسمى وراها الزمرة هي أية تسليات تخطر على البال في لحظة ما . ومع ذلك ، قبل انتهاء العاشرة أو الحادية عشرة يحدث الانصياغ النامي بين أطفال عمر المدرسة تنظيماً وتماسكاً أكبر في زمرة أترابهم ، ويقود النضج المعرفي إلى فعاليات مركزة ومقصودة أكثر (٥٠ - ٧٢) . وتتجمع الزمر لأن حول اهتمامات مشتركة خاصة وأحداث مخططة فيشكلون



يتشكل الأطفال خلال الطفولة المتوسطة زمر لعب أكبر وأكثر تنظيماً من قبل .

أندية الطبيعة ، وأندية التشجيع ، والجمعيات السرية ذات القواعد الخاصة . والتقيّد بالقوانين ، وكمات المرور ، وطقوس القبول ويضمّون خططا متقدمة لبناء قلعة ، واللحاح إلى السينما ، والقيام بنزهة طويلة ، وزيارة مخزن السكاكر ، وينمون عضوية ثابتة حيث يتوقع أن يشارك كل عضو في مناشط الزمرة ولا يرحب بغير الأعضاء .

ويسهم الراشدون في الفعاليات ذات البنية المنظمة بشكل متزايد ، وفي منظمات أطفال المدرسة الابتدائية من طريق ترقية فعاليات من مثل - أندية 4-H وجامعة الشرطة الرياضية ، واكتشفية . وإلى جانب ذلك إعطاء الأطفال شعورا بالانتماء . وهذه الزمر غالبا ما تكون ذات قيمة في تعليم الأطفال مهارات خاصة ، وتساعدهم على تعلم العمل مع الآخرين نحو أهداف مشتركة ، وتعرضهم إلى نماذج راشدة غير آبائهم ومعلميهم . ومع ذلك ، ينبغي أن لا يكون الراشدون الذين يوجهون هذه الفعاليات مسيطرين أو منظمين لهم بشكل صارم جدا . مثال ذلك ، الجامعة الصغيرة التي تدار في المقام الأول لإعطاء الآباء فرصة ليقوموا بدور المديرين الكبار للجامعة ولها وجود إلحاح أكثر على الكسب منه على المشاركة ويمكن أن تؤدي أكثر من أن تفيد . وعندما يتحكم الراشدون في الفعاليات فإنهم يوجهون ، ويفقد الأطفال الفرصة بأن تكون هذه الفعاليات طفولية ، وأن يصطقوا أولويات وأصول بينهم ، ويتعلمون من الوقوع في الأخطاء .

الصدقات الحميمة :

والتي هي الآخر ذو الدلالة في بنية العلاقات البينية خلال العقولة هو التحول قبل المراهقة بقليل من الصدقات العامة بين عدة أطفال إلى صدقات خاصة بين حبيبين أو بنتين . ودور الصديق في نمو الشخصية كان قد فصل من قبل (هاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan وهو طبيب نفسي متميز ، والذي اعتبر نوع العلاقات التي يمتلكها

الناس أهم محدّد للدرجة تكيفهم (٧٣) . فأصدقاء ما قبل المراهقة يكونون دوماً من جنس واحد ، ويصبحون أفضل أصدقاء لا يفترون ، فيذهبون الى المدرسة معاً ، ويلعبون معاً ، وينام أحدهم في بيت الآخر ، ويشترون فيما بينهم حصراً أعمق آمالهم ومخاوفهم .

وهذه الصداقات أكثر دوماً من صداقات الزمر الصغيرة لأطفال العشرة سنوات من العمر . والعضوية في الزمرة الأخيرة يمكن أن تتغير بسرعة كبيرة بدخول أعضاء جدد ، وانتقال أعضاء قدامى الى زمر أخرى يحبونها أكثر . ومع ذلك ، فإن الصداقات تدوم أشهراً على الأرجح في المرة الواحدة ، وبعض الأطفال يمكن أن يكون لهم صداقة واحدة أو اثنتين خلال السنة أو السنتين في مرحلة ما قبل المراهقة التي تجسر بين الطقولة المتوسطة وسنوات المراهقة . وفي حين توجد صداقات في علاقة عنيفة ، حصرية وذات دلالة عالية وتقدم ممارسة هامة لمتطلبات علاقات أكثر دوماً ووثوقاً في الحياة اللاحقة (٧٤-٧٥) .

والأطفال الذين لم يكن لديهم صداقات حميمة لسبب أو لآخر يمكن أن يدخلوا بشخصية معاقة . ونظراً لعدم معاناتهم للعلاقة الحميمة ، فإنهم لا يكونوا مستعدين للصداقة الوثيقة الدائمة التي يشكلها الناس عادة خلال المراهقة والرشد . إذ بدون خبرة العلاقة الحميمة مع الزملاء من الجنس نفسه فقد تكون لديهم ، فوق ذلك ، صعوبة فيما بعد في المهمة الأكثر تعقيداً وتحدياً في إقامة علاقة حميمة مع شخص من الجنس الآخر ، وهو موضوع سوف نلتفت إليه في الفصل السادس عشر .

هوية الدور الجنسي :

بالرغم من أن صبيان وبنات ما قبل المدرسة يلبسون بشكل مختلف ، ويظهرون بعض الفروق في السلوكيات المفضلة ، يضعون فروقاً قليلة نسبياً بين أنفسهم ويلعبون معاً بشكل مريح . ومع ذلك ، بدءاً من حوالي عمر (٦ أو ٧) سنوات يميل الصبيان والبنات الى تكوين زمر

العاب منفصلة ، ويضعون تمييزات عديدة حول كيفية تصرف كل منهم .
وهذه التفرقات تعكس واقع أن الأطفال خلال سنوات المدرسة الابتدائية
يبدأون بتكوين هوية سيكولوجية كأعضاء في هذا الجنس أو الآخر .

إن أصول هوية الدور الجنسي معقدة غير مفهومة فهماً كاملاً بعد .
ونستطيع أن نحدد ثلاثة عوامل تقوم بدور في هذه العملية النمائية :

أولاً : خلص (ماكوبي Macoby و جاكوبين Jacklin) لدى مراجعتهما
المفصلة للبحوث على الفروق الجنسية إلى أنه يوجد بعض الفروق الولادية
بين الصبيان والبنات قد وجدت لدى جميع المجتمعات ، وأنها ظاهرة في
الحياة المبكرة ، كما ذكرنا سابقاً بنزوع الذكور إلى أن يكونوا أكثر
عدوانية من الإناث ، وأنهم أفضل منهم في القدرات الكمية ، والبصرية -
المكانية في حين تبرز الإناث غالباً في القدرات اللغوية (٧٦) . ومثل هذه
الفروق البيولوجية في القدرات العقلية ، وأسلوب الشخصية يرجع
أن تسهم في أن يكون الصبيان والبنات شعوراً مختلفاً بهوية
دورهم الجنسي .

ومع ذلك ، فإن العوامل البيولوجية تقدم تفسيراً محدوداً لهذه
العملية . فالفروق التأسيسية (البنيوية) التي تؤثر في نمو الشخصية
توجد في المقام الأول بين الأفراد أكثر مما بين الجنسين (٧٧) . مثال ذلك ،
إنه بالرغم من أن معدل العدوانية أكبر لدى الذكور منه لدى الإناث ، فإن
الفروق العدوانية بين كلا الجنسين كبير بحيث يوجد تشابك كبير
بينهما ، أي أن كثيراً من الإناث أكثر عدوانية من كثير من الذكور . وعلى
ذلك فإنه بالنسبة للجزء الأعظم من الفروق لا نستطيع أن نتمتع على
البيولوجيا لتفسير أصل هويات الدور الجنسي ، بل علينا أن ننحصر
أثراً خاصة من خبرات الأطفال في نموهم .

ثانياً : يمكن أن تحدث الفروق في كيفية التنشئة الاجتماعية
للصبيان والبنات من قبل آبائهم فروقاً سيكولوجية بينهم . مثال ذلك ،

يميل الآباء إلى حمل أبنائهم واللعب معهم في عمر ما قبل المدرسة بخشونة أكثر مما يفعلون مع بناتهم ، وأنهم ، في الأغلب يماقنون جسدياً أبناءهم ، وهذا يؤدي بالصبيان إلى أن يكون أسلوب لعبهم جسدياً أكثر (٧٨ - ٨١) . ومن ناحية أخرى ، أن الآباء يعلمون أبنائهم وبناتهم معاملة متشابهة في كثير من الوجوه الهامة . مثال ذلك يبدي الآباء ، على العموم نفس القدر من المحبة إزاء أبنائهم وبناتهم وحرصهم ، ويسمحون لكلا الجنسين بالاستقلال (٨٢ - ٨٥) .

ويخلص ماكوبي وجاككين إلى أن الآباء ، في الواقع ، يعلمون إلى معاملة أطفالهم تبعاً لما يدركون أن مراجعهم الفردي ، واهتماماتهم ، وقدراتهم أكثر مما يكون تبعاً لأي رأي تعطي متجمد جنسي (٧٦) . ومن الشائق أن يظهر هنا تناقض بين تفكير الآباء المنفتح ، وتمريعات أطفال المدرسة للدور الجنسي الصارمة . ففي دراسة قام بها (لوفت 1966) على أولاد تتراوح أعمارهم بين (٦ - ٨) سنوات سئل صبيان وبنات ما يحبون أن يكونوا عندما يكبرون . فقال الصبيان أنهم يفضلون أن يكونوا بلترييب لأعب كرة قدم ، شرطي ، طبيب أسنان ، راهب ، عالم ، طيار ، ملاح فضله . وقالت البنات إنهن يفضلن أن يكن : معلمة ، ممرضة ، ربة منزل ، أما ، مضيقة ، بالعمة (٨٦) . وكثير من الدراسات الأخرى تؤكد أن لدى الأطفال في هذا العمر مفاهيم غلطية متجمدة للأدوار الجنسية تحدد مدى الأعمال التي تعتبر مناسبة للإناث (٨٧ - ٨٩) .

ثالثاً : تميل بعض مظاهر هوية الدور الجنسي إلى أن تكتسب من طريق التقليد والتقمص التي ناقشناها في الفصل الثامن . فلدى سمي الأطفال إلى أن يكونوا مثل آبائهم من الجنس نفسه ، فإنهم ينمون حساً أوضح بما يفكر به الذكور والإناث ويشعرون ، ويعملون . ولتفحص هذا التفرس سال (ماسترز Masterson) وويلكنسون (Wilkinson) أطفالاً في الرابعة من العمر ، و ٧ ، ٨ ، سنوات من العمر ، وراشدين لتصنيف (٥٢) لعبة تبعاً لما يرجح أن تستخدم من قبل الصبيان أو البنات فإن

معظم اللعب كانت تعطي لأحد الجنسين أو الآخر بشكل ثابت دالاً على الرأي النمطي المتجسد للدور الجنسي لدى الزمر الثلاث ، ومع أن الأطفال الأكبر سناً ، والراشدين كانوا الأكثر جموداً في وجهات نظرهم فانهم كانت تتفق اتفاقاً كاملاً تقريباً ، في حين أن الأطفال الأصغر لم يشكلوا بعد وجهات نظر محددة حول السلوك المناسب لكل جنس (٩٠) .

وتظهر نتائج للبحوث بأن بعض العوامل داخل الأسرة تحسن التقمص ، وتسهم في تكيف نفسي جيد : فالأطفال قادرون ، بنوع خاص ، على تنمية هوية دور جنسي واضح نسبياً ، وتجعل التلازم الجيد نسبياً في الأسرة . حيث كلا الأوين موجودان جسدياً ونفسياً ، والأوين بالذات متكيفان تكيفاً جيداً بدرجة مقبولة . ويحافظ الأوين على أدوار متميزة ، ومتكاملة مستقرة في الأسرة (٩١ - ٩٢) .

ومع ذلك ، لا يمكن للتقليد والتقمص أيضاً بعض مظاهر الدور الجنسي لدى أطفال سن المدرسة ، وبخاصة أن الأطفال يعرفون غالباً الفصل الدقيق لأمر اللعب لكل من الجنسين على أنه السبيل الذي ينبغي أن يفعله الصبيان والبنات « الحقيقيون » ، رغم أنهم يرون دون ريب آباءهم يتعاملون تعاملًا اجتماعياً مع الراشدين من كلا الجنسين . وبالمثل يتلقون بمفاهيم صرامة للأدوار المناسبة للولاد والبنات رغم الدليل المناقض من نمط لاج أسرهم الخاصة . وقد أورد (ماكوي وجاكين) حالة فتاة تعتقد بثبات أن البنات يستطعن أن يصبحن ممرضات ، والأولاد وحدهم يمكنهم أن يصبحوا أطباء رغم أن أمها كانت طبيبة ولهذه يبدو أن الأطفال ينمون هويات دورهم الجنسي جزئياً رداً على العمليات البيولوجية ، والتنشئة الاجتماعية والتقمص ، ومن مدلولاتهم المقرطة في التبسيط والمبالغة لما يمكن للذكور والإناث وينبغي أن يكونوا عليه . وكما لاحظ (كولبرغ) وآخرون فإن حكم الأطفال غير الناضج الذي يعرضونه في اعتناق هذه المدلولات ينسجم مع علم نضج مهاراتهم المعرفية (٩٣ - ٩٤) .

وتقوم النزعة الى الفصل بين الجنسين لدى الصبيان والبنات ، خلال العقولة المتوسطة ، مع فرص للعلاقة الوثيقة داخل زمرة كل جنس ، والمشاركة في الأراء النمطية المتجمدة من العور الجنسي ، بوظيفة مفيدة في نمو الشخصية لدى الصبيان والبنات الذين لا يشاركون بشكل نشط في مصالح تربيتهم من الجنس نفسه ، والذين ينفقون قسماً كبيراً من الوقت مع الجنس الآخر ، فرصاً كثيرة لتماهي أنفسهم كصبيان أو بنات وهم يعانون على وجه الاحتمال شيئاً من ماهات الشخصية المتخلفة أن الأطفال الذين لم يكن لديهم أصدقاء حميمين لأن هوية العور الجنسي النامي نمواً جيداً ساعد في أعداد الأطفال للعلاقات الجنسية المختلطة في المراهقة .

إن ناشئة المدرسة الابتدائية الذين قضوا معظم وقتهم في زمرة لعب من الجنس المقابل سوف يجدون صعوبة في تغيير علاقات رفيق اللعب التي أقاموها مع الجنس الآخر من خلال علاقات المواهب واللقاءات كذلك يمكن أن يكون من الصعب بالنسبة لهم إقامة علاقة حميمة مع أشخاص من جنسهم . وفي المراهقة ، عندما يبدأ أترابهم بقيسوم الحفلات ويشكلون أزواجاً مع أعضاء من الجنس الآخر ، فإن لدى هؤلاء الفتيان والفتيات مشكلات في إيجاد مكان لأنفسهم . بعضهم يواصل في تشكيل علاقات أخ وأخت ، وعلاقات أفلاطونية علنية مع أفراد من الجنس المقابل ، في حين أن الآخرين الذين هم غير مرتاحين في علاقات المواهب ، ولم يمتادوا على أن يكونوا أحد « الفتيان أو الفتيات » يصبحون منزولين اجتماعياً .

الكون النفسي الجنسي :

وبسبب الفصل بين الجنسين ، والتوجه اللاجنسي الظاهري لصبيان وبنات المدرسة الابتدائية ، فهذه الفترة تسمى في بعض الأحيان مرحلة الكون النفسي الجنسي (١٩٤٧) . وبالرغم من أن هذه الفترة تشكل فجوة

زمنية بين بدء الاطفال بتكوين هوية دورهم الجنسي وبين الزمن الذي يبدأون فيه بالاهتمام علناً بالجنس الآخر ، فان أموراً كثيرة تتم في الحياة الجنسية ، ومواقف اطفال سن المدرسة أكثر مما يبدو للميلن .

أولاً : ويستطيع الملاحظ الحساس بسهولة أن يحدد شقوقاً في درع نزع القصر بين الجنسين الذي يلبسه بامتزاز الصبيان والبنات . وبالرغم من احتقار الصبيان للبنات فإنهم يستمتعون بلفت أنظارهن أو التباهي أمامهن ومماحكتهن . والبنات بدورهن ، ويصرف النظر عن ادعائهن بتجاهل الصبيان فإنهن ينتبهن الى مهرجهن ، ويستجبن



بالرغم من أن فتیان وفتيات مرحلة ما قبل المراهقة لم يتورطوا في علاقة أحدهم بالآخر على أساس فتي وفتاة فإنه لا يوجد شيء آمن حول اهتمامهم بالجنس والحب .

بالدموع لما حكته ، وبالصرخات والردود التي تصلح لتشجيع مزيد من المحاكمة . والبنات أيضاً يقنن بنصيبهن من لفت النظر أو التباهي . مثال ذلك ، قد يسمعن إليه من طريق أن الصبيان يعرفون أن البنات يؤدين اختبارات التحصيل المدرسي بشكل أفضل ومثل لفت النظر هذا ، والمواجهات بين الجنسين يمكن صبيان المدرسة الابتدائية وبناتها من المحافظة على اهتمام كل منهما بالآخر في حين أنهم مشغولون في ترسيخ هويات دورهم الجنسي (٣٧) .

ثانياً : بفكر اطلاق المدرسة الابتدائية ، ويتسألون ، ويتغلبون كثيراً حول الجنس . ومنعماً يبلغ الصبيان سن الماشرة ، أو العادية مشرة يدخلون مرحلة الفضول الشديد حول التشرح الجنسي وليرولوجيته ، والجماع ، ومنع الحمل ، والمرض الزهري ، ويسبب أن الأولاد يناقشون هذه الموضوعات فيما بينهم فقط ولم يعودوا يسألون أهلهم أسئلة صريحة مربكة فإنه غالباً لا يلاحظ الراشدون الزيادة المفاجئة في اهتمامهم بالأمور الجنسية . ومع ذلك ، فإن أي امرئ لاحظ أو يتذكر من خبراته في المدرسة الابتدائية تجمع الصبيان حول تمثال عار في المتحف ، والتفتيش في المعجم من الكلمات « البديئة » ، والاستفراق في قراءة المقاطع الجنسية في الروايات ، والتحديق بالصورة المطوية المركزية في مجلة 'Play boy' واستخدام كلمات من أربعة حروف أو رواية تكات بديئة لا يمكن أن يكون لديه أي شك حول عدم استقرار فضولهم الجنسي (٣٨ - ٣٩) .

وخلال السنوات الأخيرة من المدرسة الابتدائية ، تنمي البنات اهتماماً بالحب . وفي حين لا يشاركون الصبيان في انشغالهم بالظواهر الجسدية للجنس ، فإن بنات هذا العمر يطمعن برجال أنيقين لقطاع يمكن أن يغفلنهن في يوم ما ويمسعن متابعات متحمسات للمجلات ، والسينما ، وقصص الحب التلفزيونية ، وينمون غروب افتتان حاد بالأبطال الوطنيين والمحبيين - معني البوب ، ونجوم السينما ، ولاعب كرة القدم - وأي واحد آخر ما عدا أترابهم . وغالباً ما يفتتن بنتان أو

زمرة كبيرة من البنات برجل واحد ، ويتحدثن معاً سلطات عن فضائل بطبل احلامهن ، وإعزاز نقائمه ، ويجمعن الذكريات عن مناسطه ، ويحتشدن لرؤيته أو الاقتراب منه إذا سنحت الفرصة . وإذن يصح مفهوم الكمون النفسي الجنسي بالنسبة لكلا الجنسين خلال مرحلة الطفولة المتوسطة على المناشط الجنسية المختلطة السلرة في مقابل المناشط التنافسية . ومن ناحية أخرى ، يواصل الاهتمام الجنسي المختلط بين الجنسين النمو بثبات خلال سنوات صفوف المدرسة الابتدائية .

العلاقات الأسرية :

لا تخف الأهمية المتزايدة للمدرسة وزمر الأتراب خلال الطفولة المتوسطة من أهمية العلاقات الأسرية . فالببيت ما يزال حيث يطعم الأطفال ويكسون ، ويرعون عندما يمرضون ويحجون مهما كان ظن مطعمهم وأترابهم بهم . أضف الى ذلك ، أن كثيراً من مناسط الفرد وزمرة الأتراب لأطفال المدرسة الابتدائية التي تتم في البيت . فيمكن أن يلعبوا لعبة (Scoop ball) على الدرجات الأمامية لدخل المنزل ، ويقوموا نموذج القطار ، والأجهزة الكيميائية في القبو ، ويتمددوا على الأرض أمام جهاز التلفزيون مع بسط الققمين والدرايين ، ويجلسوا ويقرأوا ، ويصنعوا ثياب اللعبة ، ويصنفوا الطوايح ، ويشغلوا بأحجية الصور المقطعة أو لعب الضلعا ، وورق اللعب أو لك (Monopoly).

والأطفال الذين لا يستطيعون التمتع بوجودهم في البيت أو حول أسرهم يمكن أن يعاقوا إماعة شديدة في نموهم الاجتماعي . مثال ذلك ، الأطفال الذين يشعرون بأنهم غير محبوبين أو مرفوضين من قبل أبويهم يمكن أن ينموا مشاعر الاستلاب لديهم والتي يمكن لزيج موقف من مناسط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي السلرة وحده أن يتغلب عليها . ولذا شعر الأطفال بأنهم غير مرحب بهم في البيت كان يقال لأحدهم (لعب في مكان آخر ، لا استطيع تحمل الضجة والقوضى التي تحدثنا) ، فيمكن

ان يصايروا بالاحساس بالانعدام الجذور ، دون أن يكون لهم مكان يلعبون اليه من أجل الراحة والتجاء . وفي حالات أخرى ، يمكن للبيت أن يكون مفرد الفوضوية أو متهدماً بالنسبة للأطفال حتى يتمتعوا فيه أو يلعبوا اصدقائهم اليه ، ولو كانوا أحراراً في فعل ذلك . هؤلاء الأطفال يمكن ان يشعروا بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية بين اصدقائهم ، ولأنهم يلعبون دوماً في بيت أحدهم ، ويشعرون بأنهم لا يستطيعون دعوة أي واحد الى بيتهم الخاص .

وفي دراسة مفصلة لتكيف بين أطفال سن المدرسة الابتدائية اكسلاف (Love) وكسوان (Kaswan) أن الأطفال الذين يتعرضون للاضطراب في البيت يطلب ان تكون لديهم صعوبات سلوكية أكثر من أترابهم ، ويرسلوا الى مؤسسات المساعدة النفسية (٩٣) . ومن حسن الحظ مع ذلك ، أن معظم الأمر مستقرة واستقراراً مقبولاً ، بحيث أن أكثر أطفال المدرسة الابتدائية ، وآباءهم يظلون متقاربين نفسياً ويدعم بعضهم بعضاً بشكل متبادل . ومع ذلك ، فإن الآباء خلال الطفولة المتوسطة وأطفالهم ينبغي ان يميلوا كيف أحدهم مع الآخر .

تكيف الأوين لطفل المدرسة الابتدائية :

وعندما يبدأ الأطفال المدرسة ينبغي ان يتقبل الأهل خفصاً كبيراً في تبعيتهم . ويجب ان نعي الأمهات بخاصة أن إدخال سيطرة ربة البيت ضروري لنمو شخصية الأطفال وراحة بالهم معاً . ومعظم الآباء ، مع ذلك ، يشاركون أطفالهم امتيازهم بأنهم مستعدون للمدرسة ، وسرورهم بتقدمهم خلال سنوات الدراسة رغم حنينهم الى مرحلة رضاعتهم . وهؤلاء الآباء الذين يجدون من الصعب قبول فكرة أن طفلهم قد بلغ سن المدرسة ، والانفصال عنهم بعض الوقت ، يحاولون تأجيل المدرسة فيقولون « إنها صغيرة جداً وغير ناضجة ، وربما يجب الانتظار سنة أخرى » . أو لا يشجعون على الدوام المدرسي « أنت تبدين شاحبة

اليوم قليلاً اظن أنه ينبغي البقاء في البيت والراحة » . ومثل هذه الأفعال ، وبخاصة من جانب الأم غالباً ما تسهم في الخوف المرضي من المدرسة ، وهو نمو شاذ ناقشناه في الفصل الرابع عشر .

وإذا استطاع الأهل قبول استقلال اولادهم المتزايد وغياهم عن البيت فربما يجدون سنوات الطفولة المتوسطة ممتعة بالنسبة اليهم كما هي ممتعة بالنسبة لأطفالهم (١٠٠) . . ويطلب أطفال للمدرسة الابتدائية مطالب قليلة نسبياً من آبائهم فهم لا يحتاجون الى الاشراف عليهم عن كثب الذي يحتاج اليه الأطفال الرضع واطفال ما قبل المدرسة ، وهم لا يطالبون بمكافأة الراشدين وامتيازاتهم كما يفعل المراهقون . إن الغذاء والملجأ والمنقود للسينما ، وكفوف كرة القاعدة ، وسترة « يلبسها جميع الأطفال » ، والا يزعمهم آباؤهم كثيراً هو كل ما يطلبه أطفال المدرسة الابتدائية .

والتكيف الرئيس الثقي الذي يجب على الآباء القيام به في هذا الوقت هو تقرير كم يجب أن يمتلك أطفال للمدرسة الابتدائية من الحرية. فالأطفال بحاجة الى الاستقلال الكافي لتشجيع فرديتهم ومبادرتهم من ناحية ، ولكن الاشراف الكافي لحمايتهم من الاخطار الجسدية والتأثيرات النفسية غير المرغوبة من ناحية أخرى . إن أطفال هذا العمر مثل أطفال ما قبل المدرسة الذين هم مراقبون مراقبة صارمة مبالغ بها من قبل أهلهم يمكن أن يصبحوا منسحبين ، تسلس ، غير تلقائيين ، أو مغرطي الانصياع ، وناقدين للحماسة ، والابداع ، والانفتاح على الأفكار الجديدة ، أو يمكن أن يصبحوا غضوبين ، عدوانيين ، ومتشردين ، ورافضين قواعد أهلهم وقيمهم . ومن ناحية أخرى ، غالباً ما يفشل الأطفال الذين أهلهم متسامحون كلياً تقريباً في تنمية وازع داخلي ، وينزعمون الى أن يصبحوا اندفاعيين ، لا يراهم الآخرون ومعادين للمجتمع على صعيد الامكان (١٠٠ - ١٠٤) .

والبسيط والجلي فيما يفعل الأطفال أو لا يفعلون التي يربي عليها الآباء أطفال ما قبل المدرسة تستبدل بمسائل أكثر تعقيداً خلال الطفولة المتوسطة . فعلى الأبوين أن يقرروا ما إذا كان يستطيع طفلهما النوم خارجاً في بيت صديقه ، ويقود دراجة في الشارع ، أو يذهب للسباحة في النهر . ولدى إصدار مثل هذه القرارات عليهم أن يوازنوا الحرية التي يرغبون السماح بها مقابل قدرة طفلهم على معالجة هذه الحريات ضمن حدود ما يستطيعان وضعه من قرار . وكقاعدة عامة ، يبدو أن أطفال عمر المدرسة الابتدائية يستفيدون أكثر ما يستفيدون من إعطائهم حرية أكثر بقدر ما يباح لهم من المسؤولية وما أظهروا من تكيف حسن في الماضي .

إعادة ترويض الأبوين من قبل أطفال المدرسة الابتدائية :

وفي حين يرى أطفال ما قبل المدرسة أن آباءهم يعرفون كل شيء ونماذج قدبرة للفضيلة وأفضل من أهل أي أحد آخر ، فإن أطفال سن المدرسة الابتدائية يدركون أن أبويهم أناس فقط ، لا يستطيعون الإجابة عن كل أسئلتهم ، ولا يستطيعون تزويدهم بكل السلع الدنيوية التي ترغبها قلوبهم . ولا يتحكم الآباء بمصيرهم الخاص تحكماً كاملاً ، فضلاً عن مصير العالم . وعليهم واجبات إزاء مستخدميهم ، وموكلتهم ، وزبائنهم ؛ وهم مسؤولون أمام رجال الشرطة ، ومصلحة الدخل الداخلية ، ولترسميون المدنيون الآخرون ، ويمكن أن يكونوا معتمدين على أصدقائهم أو على آبائهم هم . ويمكن للآباء أن يصبحوا غير معقولين أحياناً ، ويفقدون أعصابهم من أجل أشياء صغيرة أو لا شيء . ويمكن أن يصبحوا في أحيان أخرى بكتائين أو مكتئين رداً على أجيالهم الصغيرة في الظاهر والخبيا ، وفي بعض الأحيان يفشلون في فهم الأمور الهامة في الحياة وتقديرها كما يراها تلميذ المدرسة .

وعندما يصبح أطفال سن المدرسة واعين لوقائع الحياة هذه فإنهم يمكن أن يكونوا متحررين مؤقتاً من سحر آبائهم . فلا يعود الآباء يبدون

على درجة عالية من القدرة والمعرفة ، عادلين ، بل تصبح صورتهم ملطخة نوعاً ما . ويشعر أطفالهم أنهم غير متماطين ، قد فات زمانهم ، ويمكن الاتصال بهم بحيث يصبحون خصماً وماتقاً مما . وفي هذا العمر يمكن لأبناء اطفال آخرين أن يبدووا أكثر تسامحاً أو ناجحين أكثر من آبائهم فيقول الأطفال (« قد ترك أبوا (يوب) (يوبا) أن يمتلك كلباً فلماذا لا نستطيع امتلاك كلب ؟ » ، ولماذا لا نلبس لباساً جميلاً ، ونخرج الى الحفلات كما يفعل أبوا ملري وجين ؟ ») . ويصاب بعض الأطفال في سن المدرسة بما يسمى بتفخيل الأسرة فيتخيّلون خطأ أنهم أبناء أبناء نبله ، ساحرين ، سوف يعودون يوماً ما ليستعيدوهم من أناس أغبياء ماديين يقفون كأهات وأبناء فقط (١٠٥ - ١٠٤) .

وبالرغم من شيوع هذه فإن تحرر مرحلة العقولة المتوسطة من سحر الأيوين نادراً ما يذهب عميقاً . فاطفال المدرسة الابتدائية يحبون آباءهم بوجه عام ويحترمونها . وبالرغم من أنهم غالباً ما ينتقدونهم ويشكون منهم فإنهم نادراً ما يسمحون لأحد أن يفعل شيئاً من ذلك (١٠٦) . ويسارعون الى الهجوم إذا قال أي شخص شيئاً غير لطيف عن أبويهم . فولاؤهم وحساسيتهم إزاء سمعة أبويهم الطيبة تبين أن هناك فرقاً بين مايمكن أن يقول هؤلاء الناشئون وبين ما يشعرون فعلاً إزاء أبويهم .

إن تحرر أطفال المدرسة من سحر آبائهم ومن الراشدين الى حد ما يستمر بوجه عام في مرحلة المراهقة ، وغالباً ما تسمى « بالتفجوة بين الأجيال » . ومع ذلك فإن معظم حب الأطفال الكامن والاحترام بالنسبة لآبائهم يستمر في المراهقة بحيث تكون التفجوة بين الأجيال ظهيرة سطحية أكثر من حقيقية كما فصلنا ذلك في الفصل السادس عشر .

مقال :

الصف المختل

انتقدت (باتريشيان سكستون Patricia Sexton) ، في كتابها « الذكر المختل » : الصفوف ، ذوا الياقات البيضاء ، وذيل الذكورة ،

المدارس الأمريكية لانها تمارس تأثيراً أثوياً على المدارس الابتدائية للصبيان . وتمدّد سكستون ان الصف النموذجي يكافئ السلوك السلبي الانصياعي ، غير المبدع ويشط في نفس الوقت الاستقلال ، وتوكيد الذات ، واي شكل من عدم الاتفاق مع المعلم . وتستخلص نتيجة لذلك وجود صراع أساسي بين الذكورة السليمة والتحصيل الدراسي . فالأولاد الذين يؤدون اداء جيداً في المدرسة ينزعون الى ان يكونوا مخشّين ، في حين ان أولئك الذين يحافظون على إحساس ثابت بهويتهم المذكورة ينزعون الى ان يكونوا ضعيفي الانعزالي الدراسي (١١٠) .

وغالباً ما يقع اللوم في إسباغ التخثث في المدارس الابتدائية على المعلمين من النساء الذين يشكلون (٨٥ ٪) من مجموع معلمي المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأكثر من (٩٨ ٪) من الذين يعلمون في مستوى الصف الثالث أو أدنى (١١١) . ويتمتد على نطاق واسع ان المعلمين من النساء يشاؤون اهتمامات اقل مع الصبيان منها من البنات في صفوفهم ، وأنهن يشعرن بارتياح أكثر فيما يتعلق بالبنات لأنهن يرجحن أنهن يفهمتهن فهماً أفضل ، ولأن البنات ينزعن الى ان يكن اهدأ ، وأفضل تهديداً من الصبيان (١١٢) . ودعماً لهذا الاعتقاد وجدت دراسات عديدة أن اطفال المدرسة من كلا الجنسين يدركون المعلمة المرأة تفضل البنات على الصبيان . وهناك دليل ثابت بأن المعلمات يؤنبن وينتقلدن الصبيان أكثر من البنات ويماقبن الصبيان بصوت غاضب أكثر من صوت المحاولة (١١٣ - ١١٤) .

وقد قادت مثل هذه النتائج الناس الى المطالبة بمعلمين أكثر في مدارسنا الابتدائية . ومع ذلك ، فإن نظرة من كتب الى الصف يوحى بان القلق من جنس المعلم لا مبرر له . وبالرغم من أن المعلمات يمكن ان ينتقدن الصبيان أكثر من البنات فإنهن يقدمن مديحاً مساوياً إن لم يكن أكثر الى الصبيان من البنات على حسن الاداء في الصف . أضف الى ذلك ان معظم تائب المعلم يوجه عادة الى زمرة صغيرة من الاطفال

المشكلين في انصف صدف ان كان معظمهم من الصبيان . وعلى ذلك ، فإن بضعة اولاد مشاغبيين يحتمل ان يفسروا النصيب غير المتناسب من انتقاد المعلم في صف نموذجي ، في حين انه الصبيان الذين يقعون في صعوبة ، فإنهم لا يحتمل ان ينتقدوا أكثر من البنات .

كذلك ، حتى عندما يلاحظ المعلمون يخشون الصبيان عن طريق مكافأة مستمرة للسلبية والانصياع ، وغروب السلوك الأخرى المرتبطة تقليدياً بدور الجنس الانثوي ، لا تبدو أفعالهم ذات تأثير كبير . والصبيان الذين يتعرضون لمعاملات يخشونهم لم يظهر أنهم أصبحوا أكثر تخشاً في اتجاهاتهم أو سلوكهم . وبدلاً من ذلك فالأدلة المتوافرة توحى بأن الأسرة وزمرة الأتراب تمارسان تأثيراً على هوية الدور الجنسي أكثر من أي شيء يمكن للمعلمة أن تقوله أو «فعله» (١٢٠٤١١٩٢٤) .

وقد وجد أيضاً أنه حتى عندما يقوم الرجال بالتعليم في الصفوف الابتدائية فإنهم يختلفون اختلافاً قليلاً جداً عن المعلمات في الطريقة التي يعاملون بها التلاميذ . ويميل المعلمون أيضاً إلى إعطاء البنات غالباً أكثر من الصبيان وإلى انتقاء الصبيان مرات أكثر . ويبدو المعلمون أنهم يسمحون بحرية أكثر في الصف مما تفعل المعلمات ، ويولون الصبيان مواقع قيادية غالباً . ومع ذلك ، فإن المعلمين مثل المعلمات في استحسان السلوك السليم التابع لدى التلاميذ . وموجز القول لا يوجد دليل قاطع على أن المعلم سوف يحسن أداء الصبي الدراسي أو أن جنس المعلم سوف لا يحقق أي فرق في تحصيل الأولاد أو البنات (١٢٢٤١٣١٤١١١٤٣١) .

وهكذا نرى أن المعلمات لا يتحيزون في الواقع ضد الصبيان كما كان يعتقد أحياناً ، ونزعائهن المختنئة (بتشديد النون كسرهما) لا تتدخل عادة بنمو الدور الجنسي المذكور . ولهن كالمعلمين التأثير ذاته على تلاميذهن تقريباً . وفي بعض الحالات ، قد يكون من المفيد للأولاد الذين لا آباء

لهم أن يكون لهم معلم ذكر يستطيع أن يعمل كنموذج للدور الجنسي المناسب لهم (١١٢) . وعلى العموم مع ذلك ، فإن ضروب مدم التوافق بين الذكورة والتحصيل الدراسي لا يحل ببساطة عن طريق زيادة عدد المعلمين الذكور في المدارس الابتدائية . وما هو لازم إنما هو تغيير في كيفية تعريف المدرسة والمجتمع للتلميذ الجيد بحيث يستطيع المرء أن يكون تلميذاً ناجحاً وصيباً ناضجاً في الوقت ذاته .

ويجب أن نلاحظ أن البنات يمكن أيضاً أن يتأذين من صف مخنت . وإلى حد الذي تكون فيه روح مستقلة ، وعقل باحث هامين بالنسبة للبنات كما هما بالنسبة للصبيان لكي يدركوا إمكاناتهم الشخصية والفكرية فإن أية وضعية تشجع الانصياع ، والتبعية ، والسلبية والتفكير اللا تقدي يعوق النمو الاجتماعي ، والعقل الأفضل . والتحدي الذي يواجه مدارسنا هو إذن نقل المعرفة ، ورعاية الضبط الذاتي ، وإثارة الإبداع لدى الصبيان والبنات على حد سواء والانحراف في نفس الوقت بحاجاتهم إلى أن يصبحوا أفراداً مجدين ذوي عزم ، يعتمدون على أنفسهم .



سيغموند فرويد

Sigmund Freud

سيرة شخصية :

يسمى القرن العشرون أحياناً « بالعصر الفرويدي » أو « عصر الثورة الفرويدية » . وإذا بدت هذه التسميات متطرفة قليلاً اليوم ، فإنها تعكس مع ذلك ، التأثير الهائل لتفكير سيغموند فرويد على تصوراتنا

من أنفسنا وعن العالم . والسبب في أننا نسمع اليوم أقل من فرويد مما كان يسمع الناس عنه منذ عشرات السنين الماضية هو أن أفكاره قد أصبحت جزءاً متكاملًا من تفكيرنا ، ولفتنا بحيث تبدو جزءاً من تراثنا الثقافي أكثر من عمل رجل معين . والناس الذين يبعدون فرويد اليوم يفشلون في الاعتراف بأنهم قد تمثلوا كثيراً من تعاليمه كجزء من تكوينهم العقائدي والثقافي .

فماذا كان في لب الثورة الفرويدية ؟ لقد وضع فرويد فكرة **للتحرش بالابن (أو ابنته)** ، أو مدلول أننا ننفلد أفعلاً دون أي وعي شعوري للنية (أو القصد) . فالضيف الذي يكسر مزهريه غالبية لمضيفته ، قد لا يمي أن خرقته (يفتح الخاء والراء) مدفوع جزئياً برفض مضيقته في ظرف آخر . وفكرة أننا نتصرف بأساليب غير عقلانية يصيب قلب تصور عزيز كان يعتقد على نطاق واسع في القرن التاسع عشر ، أننا كنا عقلانية . وقال فرويد في المقابل إننا غالباً نحت تنظيم الدوافع التي لسا واعين لها .

والموقف الذي ذم (بضم اللام وتشديد الميم) من أجله أكثر من غيره ، والذي حال دون قبوله ، وما يزال في بعض الأوساط ، كان إلحاحه على دور الحياة الجنسية في السلوك العصبي ، وفي تكوين الطبع والشخصية . تصور فرويد الحياة الجنسية بمعنى واسع « كفريرة » ذات نموذج أصلي في التنبئة التدريجية وفي التفرغ المفاجيء . فتوترات الجوع والعطش ، وكذلك الإخراج تعرض هذا النموذج الأصلي أيضاً وله مقوم جنسي من وجهة نظر فرويد . كلن فرويد يعتقد أن الفريزة الجنسية تنمو ، وأنها كانت تتركز أولاً في القم (المرحلة القمية) ، ثم الشرج (المرحلة الشرجية) ، وأخيراً في الأعضاء التناسلية (المرحلة التناسلية) .

ومن وجهة نظر فرويد الشخصية الإنسانية ثلاث مقومات رئيسة
 احد هذه المقومات (**الهي**) التي تقوم على القرائن والاندفاعات،
 والرغبات التي هي جزء من تراثنا البيولوجي وهي تخدم نفسها على
 الموم . (**والأنا** The ego) في المقابل وهي مجموعة البنيات والعمليات
 بما في ذلك الذكاء واللغة التي تتوسط ، في الواقع ، بين الهي والمالم
 الخارجي مثال ذلك تدفع الهي شخصاً ما إلى أخذ ما يريد في حين توجه
 الأنا الفرد إلى العمل لبلوغ الهدف المرغوب . والبنية الثالثة من
 الشخصية هي ما يسميه فرويد (**بالأنا الأعلى** Superego) ويمثل
 الأنا الأعلى استدخال أخلاقيات المجتمع وقيمه والأخلاق ، ويصلح
 كمنظم للسلوك من نسق أعلى .

وتبعاً لفرويد ، كثير من الاضطرابات العصبية تظهر نتيجة
 الصراع بين الهي والأنا الأعلى . مثال ذلك ، معظم الاطفال يحبون الأب
 من الجنس المقابل ويودون التخلص من الأب من الجنس نفسه وهو
 ما يسمى بمقدني (**أديبوس** Oedipus و **إلكترا** Electra) . والحل السليم
 لهذا الصراع هو تقمص الأب من الجنس نفسه ، وبلوغ الأب من الجنس
 المقابل بالانابة من خلال التقمص . والحل العصبي يحدث إذا استمر
 استخدام السلوك الأفرائي لبلوغ الأب من الجنس المقابل في حين يبدي
 السلوك المدونتي للأب من الجنس نفسه .

وقد أدخل فرويد مفهوم **الدفاع عن الذات** Ego Defense

ومن أجل التكيف مع الواقع ، على الأنا أن تتغلب على اندفاعات الهي
 التي يمكن أن تتدخل في هذا التكيف . وتتم الآليات التي في متناول
 الأنا **النكران** denial (التلزم بالحمية يقول إنه لا يريد كمة الشوكولا)
 والكتب (وهو نوع من النكران اللاشعوري لا يمي فيه الشخص الدوافع
 غير المقبولة أو الرغبة) . و **الرد العاكس** Reaction Formation
 (أو الاحتجاج المفرط كما نراه لدى الطفل الذي أمر برفض سكرة
 واحتج بعنف بأنه لا يريد ذلك) .

أضف إلى هذه الوسائل وكثير من الإسهامات النظرية الأخرى .
وقد استحدث فرويد تقنية في العلاج النفسي يقوم على عملية تسمى
« بانتدامي الحر » . ففي التندامي الحر يقول المريض أي شيء يخطر
على باله مهما كان تافهاً ، أو بذيئاً ، أو شريراً أو فاسداً . وسمى فرويد
أيضاً نظرية مفصلة لتشكيل الأحلام واستخدم تحليل الأحلام كجزء من
طريقته في العلاج النفسي .

وقد ولد فرويد في النمسا في عام (١٨٥٧) . وكان طفلاً ذكياً
محباً للاطلاع ، يقرأ بشكل واسع وبهم ويعد شيء من التردد حول
المجال الذي يدخله لأختار الطب . وكان أول بحث نشره « دراسات
فيزيولوجية » وأصبح مهتماً ، مع ذلك ، ببعض الاضطرابات المسماة
بالمصائب التي تثير مسيبتها بعض الخلاف . فإن بعض الأطباء
النفسانيين الفرنسيين يقولون أن بعض الشروط المصابية كالشلل
الهستيري ، كانت تسببها أسباب نفسية ويمكن شفاؤها بالتنويم
المخاطبي . وبعد زيارة فرنسا عاد فرويد إلى فيينا وبدأ يدرس نفسه
بعض المرضى الهستيريين ونشر مع (بروير Breuer) دراسات في
الهستيريا *Studies in Hysteria* وأعطى هذا المؤلف تلميحات عن
تفكيره اللاحق ، ولكن لم يكن ذلك حتى نشر تفسير الأحلام في عام (١٩٠٤)
حيث عرضت بوضوح نظرية فرويد الجنسية للمصاب . وبالرغم من أنه
عمل في عزلة بعد الانفصال من (بروير Breuer) ، اجتذب فرويد
تدريجياً عدداً من الأطباء للنفسانيين للشباب كاترود اولر *Alfred Adler*
وكلر فوستاف يونغ *Carl Gustav Jung* ، وغداً عمله تدريجياً
معروفاً عالمياً . وفي نهاية الأمر كرست مجلات للدراسات التحليل
النفسية حيث نشرت ، وأسست جمعيات التحليل النفسي في معظم
البلدان المتقدمة في العالم .

وبعد الحرب العالمية الأولى استمرت شهرة فرويد في النمو
واجتذب طلاباً من كل أنحاء العالم وفي أوائل العشرينات عانى فرويد

من سرطان الفك الذي اقتضى في نهاية الأمر عملية جراحية وأداة ترفع إضافية . وقد كانت الأداة مؤلمة شوهت مظهر فرويد بحيث أختصرت رحلاته . فزار الولايات المتحدة الأمريكية مرة واحدة في عام ١٩٠٩ للاقاء مجموعة من المحاضرات في جامعة كلارك في (وستر Worcester) في ماساشوستس . واستمر في كتابته المنتجة ، وامتدت اهتماماته من علم النفس المرضي إلى قضايا أوسع مثل الدين والإبداع . وجعل النازيون حياة فرويد أكثر صعوبة في فيينا فانتقل مع أسرته إلى الكثرة عام ١٩٣٨ بمساعدة أصدقائه ومات هناك بعد سنة بعد ذلك .

الخلاصة :

نمو للشخصية والنمو الاجتماعي في العقولة المتوسطة يتأثران بشكل ذي دلالة بواقع أن الأطفال يدخلون المدرسة ، وأصبحوا مندجبن بشكل متزايد بمناشط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي . والطريقة التي يتعلم بها الأطفال لمواجهة العديد من المطالب الدراسية الجديدة والبيئة للمدرسة سوف تساهم في تشكيل اتجاهاتهم أثناء المدرسة وما إذا كانوا ينمون الشعور بالاجتهاد أم الشعور بالنقص .

والأطفال عادة متحمسون لبداية المدرسة ، والتقدم من خلال السنوات الدراسية ، لأن ذلك يدل على النمو ، ويزودهم بفرص متزايدة لتعلم أمور جديدة . أما هل تدوم هذه الحماسة ، وكم من الوقت ، فيتوقف إلى حد كبير على نوع المدرسة التي يداومون عليها ، وعلى مواقف آبائهم أثناء التربية . وعلى العموم بقدر ما يمتلك الأطفال من فرص أكثر في المشاركة في الصف وأنشطة الخارجية من المنهاج الدراسي قد أتمد لجعل التعلم حيويًا ، مثيرًا ، ومفامرة ذات دلالة ، يحتمل أن يمتلك الأطفال مشاعر إيجابية حول خبرتهم المدرسية . وأكثر المدارس جدوى تبدو تلك التي تمزج بعض مظاهر التربية الواجهة للتعلم للتقليدية (التي تهدف إلى نقل المعرفة) . والتربية الحديثة الواجهة للتطعيم

(التي تهدف إلى مساعدة الأطفال على النمو كإناس) . وبعض الأطفال يتقنسون بسهولة مشاعر آباءهم حول المدرسة والتربية . وهكذا فإن الآباء الذين يتقنسون المدرسة ويتكلمون عنها رافعين من شأنها يرمون أنها جعلت أكثر إيجابية عنها مما يفعل الآباء الذين تكون كلماتهم أو أفعالهم تظهر أنهم لا يعلقون أهمية عليها . وعلى العموم ، فإن المتعلمين جيداً نسبياً ، ومن الطبقة الوسطى من الآباء يميلون إلى نقل اتجاهات إيجابية أكثر إزاء المدرسة ومع ذلك ، لا يوجد اختلاف كبير داخل الطبقات الاجتماعية ، وعلى المعلمين أن يقرضوا أن أطفال الطبقات الدنيا غير مهتمين بالمدرسة بشكل شامل أو معادين لها .

ومعظم أطفال المدرسة الابتدائية ينمون دافئاً للتصصيل ، واهتماماً بالمنافسة ، ومشاعر الكفاية . ويقدّر مايمز كل من هذه الأمور بالتجّاح ، ينمي الأطفال شعوراً بالاجتهاد - وهو شعور بأنهم قادرون على مواجهة التحديات التي يواجهونها في الحياة اليومية ، ويقدّر ما يواجهون من القشل ، يقلب أن ينموا شعوراً بالنقص - وهو شعور بأنهم غير قادرين على مواجهة تحديات عالمهم .

والطريقة التي يستجيب بها الآباء لجهود أطفالهم في التعلم ، وفعل الأشياء هو التأثير الرئيس بقدرات الأطفال ، وبكيفية معاملة معلمهم لهم . فالاعتراف بهم في المدرسة من أجل مهارات متنوعة ومواهب يزيد مشاعر الطفل بالاجتهاد ، في حين أن تصنيفهم قرب أسفل السلم - في الصف ، وفي الرياضة والموسيقا وغيرها - يمكن أن يعزز مشاعر النقص والمعلمون الذين يستطيعون تشجيع مشاعر الاجتهاد عن طريق مساعدة تلاميذهم يتقنوا الاعتراف بمواهبهم الخاصة ، وعن طريق إضفاءهم من الأرياك أو الإهانة حول نواحي ضعفهم أو محدوديتهم . ومن ناحية أخرى ، فإنهم يستطيعون جعل الطفل يشعر حتى بدونية أكثر عن طريق التصرف دون مبالاة أو حساسية بعاجات الطفل ، ومصالحة ، وغروب قلته .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يصبح الأطفال بشكل متزايد مندمجين في تفاعلات في زمرة الأتراب التي تؤثر ببعض المظاهر شخصيتهم ونموهم الاجتماعي . ويشكل الناشئة ادراكات جديدة من أنفسهم تقوم على كيفية رؤية وفاقهم لهم في الصف ، ويعطي أحدهم درجات في الشعبية الآخر . فالأطفال الشعبيون في هذا العمر يميلون الى أن يكونوا حسني التكيف ، ودودين ، اجتماعيين ، ومنبسطين ، أنهم لطفاء ، يقبلون الآخرين ، ويقبلون المعايير السائدة للزمرة . والأطفال غير الشعبيين ، من ناحية أخرى ، يميلون الى أن يكونوا خجولين ، منسحبين ، وليسوا حسني التكيف ، فلا يشاركون في مناشط المجموعة ولا يقبلون بمعايير الزمرة في التصرف وأنهم معادين ورافضين ازاء الآخرين .

وبالرغم من أن معظم الأطفال يصبحون في نهاية الامر مرنين في التعامل مع الناس ، وفي المواقف فإن العقولة المتوسطة مرحلة من الانصياع لمعيار الجماعة . فتؤثر زمرة الأتراب بما يفكر فيه الأطفال ويقولون ، وتتزايد تدريجياً خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، وتصل الى قطة عالية حوالي نهاية المراهقة . والأطفال الذين لديهم صعوبات اما في الحفاظ على اسلوب بنيني مرن او في الانصياع الى بعض من ضروب السلوك المشتركة يمكن أن ينموا نوعة فردية ولكنها أساليب متصلة فيما يتعلق بالآخرين بحيث يصبحون سميء التكيف خلال مرحلة الرشد .

وتعدد الخبرات البينية أيضاً ما إذا كان أطفال المدرسة الابتدائية ينمون شعوراً بالانتماء او شعوراً بالاستلاب . والشعور بالانتماء شعوراً بأن المرء جزء متكامل مع مجتمع أكبر . وينبثق من المشاركة الممتعة مع الجيران والمجتمع المحلي ، وكذلك في مناشط زمرة الأتراب . والشعور بالاستلاب هو شعور المرء بأنه غريب في مجتمعه - وينبثق عندما لا يقبل الأطفال من قبل زمرة أترابهم ، وليس لديهم فرصة للمشاركة في مناشط الجيران والمجتمع المحلي .

آخر؟ فان بنية زمرة الاثراب تنضج تدريجياً خلال العقولة المتوسطة
فزمر اللعب غير الرسمي شائعة في سن الخامسة أو السادسة . ولكن
هذه الزمر تستبدل بزمر صداقة منظمة جيداً وثلاث بنية عالية التنظيم
قبل انتهاء سن العاشرة أو الحادية عشرة ، وتعقب بدورها بالصداقات
وهي نوع من العلاقة الوثيقة بين ولدين أو بنتين ، والاندماج التسلسل
في علاقات الاثراب هذه تساعد في اعداد الاطفال لعلاقات بينية أكثر
تقيداً بدءاً خلال المراهقة .

ويبدأ اطفال المدرسة الابتدائية بتنمية هوية نفسية كامضاه في اي
من الجنسين . وتظهر هوية الدور الجنسي من عدد من العوامل - من
القروق البيولوجية بين الجنسين ، ومن القروق في طريقة الإبهام في
تنشئة إبنائهم وبناهم ، ومن قمص الاطفال للاب من الجنس نفسه .

وسبب علم نضوج القدرات المعرفية لدى اطفال سن المدرسة ،
فانهم ينزعون مع ذلك ، الى تشكيل مفاهيم عن الدور الجنسي أكثر صرامة
ومبالغة مما يلاحظ لدى آبائهم . واحد نتائج هذه المبالغة أن يقيم
الصبيان والبنات عادة فصلاً جنسياً دقيقاً في زمر اللعب ، وفي مدلولاتهم
عن المناشط المناسبة لكل جنس . وهذا الفصل الجنسي قد قاد بعض
اللاخطين الى اقتراح أن العقولة المتوسطة هي مرحلة التكون النفسي
الجنسي . ومع ذلك يحافظ الصبيان أو البنات على اهتمامات هامة بالجسد
(الصبيان) أو على المظاهر الفرضية للعلاقات بين الجنسين (الفتيات)

وعندما ينضج الاطفال فان على آبائهم أن يتكيفوا معهم ، ويجب أن
يكون الآباء قادرين على ارضاء سيطرة ربة المنزل من اجل مناشط الزمرة
ولكن عليهم أن يمارسوا أيضاً ضبطاً كافياً وتوجيهاً لنهم اطفالهم في
الاستمرار في تعلم المعايير الأخلاقية وضبط النفس . على الاطفال أن
يتقنوا باعادة بعض التقويمات الواقعية لآبائهم ، ويلتزموا أنهم ليسوا
عالمين بكل شيء ، وليسوا أفراداً قادرين على كل شيء كما بدوا ذات مرة
وبالرغم من غروب شماعة التكيف هذه يمكن أن تحدث توترات سطحية ،
وعند رضا في الأسرة فان العلاقات بين اطفال المدرسة الابتدائية تبقى
عادة . تقوم راسخة على مشاعر كامنة من الحب والشفقة والولاء .

مراجع الفصل الثاني عشر:

References

1. Stendler, C. B., & Young, N. The impact of beginning first grade upon socialization as reported by mothers. *Child Development*, 1930, 21, 241-260.
2. Stendler, C. B., & Young, N. Impact of first grade entrance upon the socialization of the child: Changes after eight months of school. *Child Development*, 1951, 22, 113-152.
3. White House Conference on Children. *Profiles of children*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1970.
4. Barker, G. R., & Gump, P. V. *Big school, small school*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1964.
5. Gump, P. V. Ecological psychology and children. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
6. Baird, L. L. Big school, small school: A critical examination of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 253-260.
7. Wicker, A. W. Undernanning, performances, and students' subjective experiences in behavior settings of large and small high schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 18, 255-261.
8. Willems, E. P. Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginality of student. *Child Development*, 1967, 38, 1247-1260.
9. Silberman, C. E. *Crisis in the classroom*. New York: Random House, 1970.
10. Blom, G. E., Waite, R. R., & Zimet, S. G. A motivational content analysis of children's primers. In P. H. Mussen, J. J. Conger, & J. Kagan (Eds.), *Readings in child development and personality*. New York: Harper, 1970.

11. Waite, R. R., Blom, G. E., Zimet, S. G., & Edge, S. First-grade reading textbooks. *Elementary School Journal*, 1967, 67, 366-374.
12. Zimet, S. G. Children's interest and story preferences: A critical review of the literature. *Elementary School Journal*, 1966, 67, 123-130.
13. Zimet, S. G. (Ed.) *What children read in school*. New York: Grune & Stratton, 1972.
14. Wiberg, J. L., & Trost, M. A comparison between the content of first grade primers and free choice library selections made by first grade students. *Elementary English*, 1970, 47, 792-798.
15. Asher, S., & Markell, R. A. Sex differences on comprehension of high and low interest reading material. *Journal of Educational Psychology*, 1974, 66, 680-687.
16. Minichin, P., Biber, B., Shapiro, E., & Zimiles, H. *The psychological impact of school experience*. New York: Basic Books, 1969.
17. Katkovsky, W., Preston, A., & Crandall, V. J. Parents' attitudes toward their personal achievements and toward the achievement behaviors of their children. *Journal of Genetic Psychology*, 1964, 104, 67-82.
18. Katkovsky, W., Preston, A., & Crandall, V. J. Parents' achievement attitudes and their behavior with their children in achievement situations. *Journal of Genetic Psychology*, 1964, 104, 105-121.
19. Crandall, V. C. The Fels study: Some contributions to personality development and achievement in childhood and adulthood. *Seminars in Psychiatry*, 1972, 4, 383-397.
20. Hess, R., & Shipman, V. Cognitive elements in maternal behavior. In J. Hill (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1967.
21. Katz, I. The socialization of academic motivation in minority group children. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, 15, 133-191.
22. Schultz, C. B., & Aurbach, H. A. The usefulness of cumulative deprivation as an explanation of educational deficiencies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1971, 17, 27-39.
23. Richer, S. Middle-class bias of schools: Fact or fancy? *Sociology of Education*, 1974, 47, 523-534.
24. Greenberg, J. W., & Davidson, H. H. Home background and school achievement of black urban ghetto children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1972, 42, 803-810.
25. Slaughter, D. T. Parental potency and the achievements of inner-city black children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 433-440.
26. Erikson, E. H. *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: Norton, 1963.
27. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.
28. Ruble, D. N., Feldman, N. S., & Boggiano, A. K. Social comparison between young children in achievement situations. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 192-197.
29. Veroff, J. Social comparison and the development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage, 1969.
30. Proshansky, H. M. The development of intergroup attitudes. In L. W. Hoffman & M. L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 2. New York: Russell Sage, 1966.
31. Glidewell, J. S., Kantor, M. B., Smith, L. M., & Stringer, L. A. Socialization and social structure in the classroom. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1. New York: Russell Sage, 1964.
32. Anderson, H. E., White, W. F., & Wash, J. A. Generalized effects of praise and reproof. *Journal of Educational Psychology*, 1966, 17, 169-173.
33. Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Preston, A. Motivational and ability determinants of young children's intellectual and achievement behaviors. *Child Development*, 1962, 33, 643-661.
34. Silberman, M. Behavioral expression of teachers' attitudes and actions towards elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 402-407.
35. Silberman, M. Teachers' attitudes and actions toward their students. In M. Silberman (Ed.), *The experience of schooling*. New York: Holt, 1971.
36. Brophy, J. E., & Good, T. L. *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, 1974.
37. Everston, C., Brophy, J., & Good, T. Communication of teacher expectations: Second grade. Report No. 92, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1973.

38. Good, T., & Brophy, J. Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 617-624.
39. Rosenthal, R., & Jacobsen, L. Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 1966, 19, 115-118.
40. Rosenthal, R., & Jacobsen, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, 1968.
41. Rosenthal, R. The pygmalion effect lives. *Psychology Today*, 1973, 46-63.
42. Alpert, J. L. Teacher behavior and pupil performance: Reconsiderations of the mediation of Pygmalion effects. *Journal of Educational Research*, 1975, 69, 53-57.
43. Blashoff, J. D., & Snow, R. E. *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones, 1971.
44. Jensen, A. R. Review of Pygmalion in the classroom. *American Scientist*, 1969, 51, 44-45.
45. Thorndike, R. L. Review of R. Rosenthal and L. Jacobsen, "Pygmalion in the classroom." *American Educational Research Journal*, 1968, 5, 708-711.
46. Bradley, F. O., & Newhouse, R. C. Sociometric choice and self perception of upper elementary school children. *Psychology in the Schools*, 1975, 12, 219-222.
47. Campbell, J. D. Peer relations in childhood. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 1. New York: Russell Sage, 1964.
48. Campbell, J. D., & Yarrow, M. R. Perceptual and social correlates of social effectiveness. *Sociometry*, 1961, 24, 1-20.
49. Connors, H. H. Some characteristics related to social isolation of second grade children. *Journal of Educational Psychology*, 1962, 53, 38-42.
50. Hartup, W. W. Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
51. Horowitz, F. D. The relationship of anxiety, self-concept, and sociometric status among fourth, fifth, and sixth grade children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 65, 212-214.
52. Tolgo, R. Social status and schoolroom aggression in third-grade children. *Genetic Psychology Monographs*, 1965, 71, 221-268.
53. Winder, C. L., & Rau, L. Parental attitudes associated with social deviance in preadolescent boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 64, 418-424.
54. Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.
55. Tuddenham, R. D. Studies in reputation. III. Correlates of popularity among elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 1951, 42, 257-276.
56. Muma, J. R. Peer evaluation and academic performance. *Personnel Guidance Journal*, 1965, 44, 405-409.
57. Northway, M. L., & Rooks, M. McC. Creativity and sociometric status in children. *Sociometry*, 1956, 19, 450-457.
58. Yamamoto, L., Lembright, M. L., & Corrigan, A. M. Intelligence, creative thinking, and sociometric choice among fifth-grade children. *Journal of Experimental Education*, 1966, 34, 83-89.
59. Lerner, R. M., & Gellert, E. Body build identification, preference, and aversion in children. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 456-462.
60. Lerner, R. M., & Schroeder, C. Physique identification, preference, and aversion in kindergarten children. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 538.
61. Staffieri, J. R. A study of social stereotype of body image in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 7, 101-104.
62. Costanzo, P. R., & Shaw, M. E. Conformity as a function of age level. *Child Development*, 1966, 37, 967-975.
63. Allen, V. L., & Newton, D. The development of conformity and independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 22, 18-30.
64. Costanzo, P. R. Conformity development as a function of self-blame. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 14, 366-374.
65. Harvey, O. J., & Rutherford, J. Status in the informal group: Influence and influencibility at differing age levels. *Child Development*, 1960, 31, 377-385.
66. McConnell, T. R. Suggestibility in children as a function of chronological age. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 286-289.
67. Boyd, R. E. Conformity reduction in adolescence. *Adolescence*, 1975, 10, 297-300.

68. Douvan, E., & Adelson, J. *The adolescent experience*. New York: Wiley, 1966.
69. Coody, J., & Siman, M. L. Characteristics of poor and adult-oriented children. *Journal of Marriage and the Family*, 1974, 36, 543-554.
70. Keniston, K. *The uncommitted: Alienated youth in American society*. New York: Harcourt, 1965.
71. Mead, M. *Culture and commitment: A study of the generation gap*. New York: Doubleday, 1970.
72. Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment*. Norman: University of Oklahoma Press, 1961.
73. Sullivan, H. S. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton, 1953.
74. Harup, W. W. The origins of friendships. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *Friendship and peer relations*. New York: Wiley, 1975.
75. Mass, H. S. Preadolescent peer relations and adult intimacy. *Psychiatry*, 1968, 31, 161-172.
76. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974.
77. Buss, A. H., & Plomin, R. *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley, 1975.
78. Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 5, 45-57.
79. Minton, C., Kagan, J., & Levine, J. A. Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child Development*, 1971, 42, 1873-1894.
80. Moss, H. A. Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1967, 13, 19-36.
81. Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., & Pedersen, F. A. Dimensions of early stimulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1972, 18, 205-218.
82. Allaman, J. D., Joyce, C. S., & Crandall, V. C. The antecedents of social desirability response tendencies of children and young adults. *Child Development*, 1972, 43, 1135-1160.
83. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 1971, 4, Part 2, 1-103.
84. Hatfield, J. S., Ferguson, L. R., & Alpert, R. Mother-child interactions and the socialization process. *Child Development*, 1967, 38, 365-414.
85. Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. *Patterns of child rearing*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1957.
86. Looft, W. R. Sex differences in the expression of vocational aspirations by elementary school children. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 366.
87. Hewitt, L. S. Age and sex differences in the vocational aspirations of elementary school children. *Journal of Social Psychology*, 1975, 96, 173-177.
88. Scheresky, R. The gender factor in six- to ten-year-old children's views of occupational roles. *Psychological Reports*, 1976, 38, 1207-1210.
89. Williams, J. E., Bennett, S. M., & Best, D. L. Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 635-642.
90. Masters, J. C., & Wilkinson, A. Consensual and discriminative stereotyping of sex-type judgments by parents and children. *Child Development*, 1976, 47, 208-217.
91. Block, J., von der Lippe, A., & Block, J. H. Sex-role and socialization patterns: Some personality concomitants and environmental antecedents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 321-341.
92. Love, L. R., & Kaswan, J. W. *Troubled children: Their families, schools and treatments*. New York: Wiley, 1974.
93. Guardo, C. J., & Bohan, J. B. Development of a sense of self-identity in children. *Child Development*, 1971, 42, 1909-1921.
94. Kohlberg, L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
95. Freud, S. (1905) *Three essays on the theory of sexuality*. Standard Edition, Vol. VII. London: Hogarth, 1953.
96. Sarnoff, C. *Latency*. New York: Aronson, 1976.
97. Reese, H. W. Attitudes toward the opposite sex in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1966, 12, 157-163.

98. Reashaw, D. C. Sexuality in children. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 1971, 5, 62-74.
99. Rutter, M. Normal psychosexual development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1971, 11, 259-283.
100. Kestenberg, J. S. The effect on parents of the child's transition into and out of latency. In E. J. Anthony (Ed.), *Parenthood*. Boston: Little, Brown, 1970.
101. Feshbach, S. Aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
102. Hoffman, M. L. Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. New York: Wiley, 1970.
103. MacDonald, A. P. Internal-external locus of control: Parental antecedents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1971, 37, 141-147.
104. Phares, E. J. *Locus of control in personality*. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1976.
105. Davidson, A., & Fay, J. Fantasy in middle childhood. In M. R. Haworth (Ed.), *Child psychotherapy*. New York: Basic Books, 1964.
106. Freud, S. (1909) *Family romances*. Standard Edition, Vol. IX. London: Hogarth, 1959.
107. Kaplan, L. J. The concept of the family romance. *Psychoanalytic Review*, 1974, 61, 169-202.
108. Lehrman, P. R. The fantasy of not belonging to one's family. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1927, 18, 1015-1023.
109. Williams, J. W., & Stith, M. *Middle childhood: Behavior and development*. New York: Macmillan, 1974.
110. Sexton, P. C. *The feminized male: Classrooms, white collars, and the decline of manliness*. New York: Random House, 1969.
111. Lee, P. C., & Wolinsky, A. L. Male teachers of young children: A preliminary empirical study. *Young Children*, 1973, 28, 342-352.
112. Biller, H. B. Paternal deprivation, cognitive functioning, and the feminized classroom. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology*. New York: Wiley, 1974.
113. Brophy, J., & Good, T. Teachers' communication of differential expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.
114. Davis, O., & Slobodian, J. Teacher behavior towards boys and girls during first grade reading instruction. *American Educational Research Journal*, 1967, 4, 261-269.
115. Everston, C., Brophy, J., & Good, T. Communication of teacher expectations: First grade. Report No. 91, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1972.
116. Jackson, P., & Lahaderne, H. Inequalities of teacher-pupil contacts. *Psychology in the Schools*, 1967, 4, 204-211.
117. Lippitt, R., & Gold, M. Classroom and social structure as a mental health problem. *Journal of Social Issues*, 1959, 15, 40-49.
118. Meyer, W., & Thompson, G. Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 1956, 47, 385-396.
119. Delefas, P., & Jackson, B. Teacher-pupil interaction as a function of location in the classroom. *Psychology in the Schools*, 1972, 9, 119-123.
120. Fagot, B. I., & Patterson, G. An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex-role behaviors in pre-school child. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 563-568.
121. Peterson, J. Effects of sex of E and sex of S in the first and fifth grade children's paired-associate learning. *Journal of Educational Research*, 1972, 66, 81-84.
122. Etaugh, C., & Hughes, V. Teacher's evaluations of sex typed behaviors in children: The role of teacher, sex, and school setting. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 394-395.



الفصل الثالث عشر

الفروق الفردية في الطفولة المتوسطة

– العمليات المعرفية :

- التحصيل المدرسي .
- الإبداع .
- الأساليب المعرفية .

– الفروق بين الجنسين :

- الفروق الجنسية في التحصيل المدرسي .
- الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية .
- تمييز الرأي المتجهد للجنود الجنسي .

– صيغة الأسرة :

- حجم الأسرة ، الذكاء ، والتحصيل .
- عمل المرأة .

– الفروق بين الجماعات الإثنية :

- التحصيل الدراسي لدى الأطفال الهنود الأمريكيين .
- التقدير الذاتي .

– الفروق الثقافية :

- سلوك الاحتفال الإدراكي .
- الأسلوب العربي .
- عمق الإدراك التصوري .

– مقال :

– منهج الأطفال المعوقين ..

– الخلاصة .

– المراجع .

الفصل الثالث عشر

الفروق الفردية في الطفولة المتوسطة

خلال سنوات الطفولة المتوسطة تصبح الفروق الفردية في الذكاء ، والقدرة اللغوية وغيرها أكثر بروزاً . أضف الى ذلك ، فلدى بدء المدرسة تصبح مجالات أخرى للتعبير عن الفروق الفردية متوافرة .

للفروق بين البنين والبنات تغدو أكثر تنوعاً في هذا الوقت ... وأخيراً ، فإن تأثير صيغة الأسرة ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، والفروق الثقافية لا يبدو الآن في طرائق رعاية الطفل فقط بل في التحصيل الدراسي أيضاً .

العملية المعرفية

ينزع الذكاء بوجه عام الى الارتباط ايجلياً مع التحصيل الدراسي ، بالرغم من أن كثيراً من الأطفال اللامعين يؤدون أداء مدرسياً ضعيفاً في حين أن بعض متوسطي الذكاء يؤدون أداءاً في غاية الجودة في المدرسة . وسوف نناقش بعض العوامل الأخرى غير الذكاء ، وهي هامة بالنسبة للتحصيل الدراسي . وعلاقة الذكاء بالإبداع أكثر تعقيداً لأن حاصل الذكاء العالي غير مطلوب للإبداع العالي . وسوف ندرس بعض التماثلات الأصلية من الذكاء والإبداع في البيت والمدرسة .

التحصيل الدراسي :

خلال سنوات المدرسة الابتدائية من المهم بالنسبة للأطفال أن يتعلموا كيف يقرؤون ، ويكتبون ، ويجرون العمليات الحسابية (١٤٦) . لأن هذه المهارات مطلوبة بالنسبة لتحصيلهم الدراسي اللاحق كله .

وكما اقترحنا في الفصول الأولى فإن النجاح والفشل المدرسي على علاقة أكثر من مجرد القدرة الفكرية .

التحصيل والدافعية :

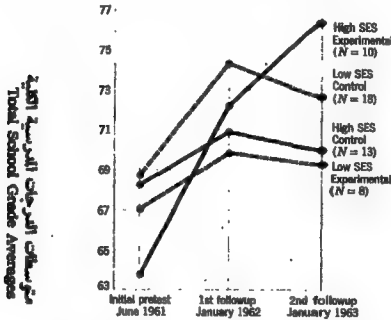
هناك منصر هام في النجاح المدرسي هو الدافعية للتحصيل ، والاداء الجيد في أي ما يأخذ على عاتقه ، بما في ذلك العمل المدرسي . وهذا النمط من الدافعية قد درس دراسة استقصائية من قبل (ديفيد ماك كليلاند David O. C. McClelland وزملاؤه (١)) . فاستخدموا قياس التحصيل سلسلة من الصور وسألوا مفحوصهم أن يروي كل واحد منهم قصة . فالمفحوصون الذين كتبوا أو رويوا قصصا تبرز النجاح وصيغوا أنهم في أمس الحاجة الى الانجاز (achievement) في حين أن أولئك الذين كاتت قصصهم لا تبدي اهتماما كثيرا بالنجاح وصيغوا بأنهم في حاجة ضعيفة للانجاز .

وتظهر الدراسات أن الأطفال في جميع الأعمار الذين يحصلون على درجات عالية في الدافعية للتحصيل يملكون أفضل في مهمات أكاديمية متنوعة من أولئك الذين يبدون دافعية متدنية للانجاز (٢) ، (٣) . مثال ذلك الأطفال الذين يبدون حاجة ماسة للانجاز كانوا أكثر مشاركة ، وبذلك فالأرجح أن يصلوا الى حل في مهمة حل المشكلات أكثر مما كان يصح بالنسبة لأولئك ذوي الدافعية المتدنية للانجاز . والمفحوصون ذوو الدافعية العالية للانجاز كان الأرجح أيضا في مواصلة العمل في المهمة أكثر من أولئك ذوي الدافعية المتدنية للانجاز حتى عندما لا يكون هناك ضغط خارجي أو مراقبة لأن يفعلوا كذلك (٤) .

ويقترح ، بوجه عام ، أن دافعية الانجاز ليست فطرية بل تكتسب من أبوي المرء ومن أسرته . وقد اقترح عدد من الدراسات أن الأفعال الأبوية والمجاهاتهم تشجع الحاجة الماسة للانجاز لدى الأطفال . مثال ذلك ، تنزع أمهات الطبقة الوسطى من ذوي الأسر الصغيرة الى أن

يكون لمن اطفال ذوو حاجة ماسة للانجاز (٧) . ويبدو ان هذه الامهات تفترض مطالب على اولادهم من اجل الاستقلال والارتقاء في سن ابرك من الامهات ذوات أسر اكبر ودخول اصغر (٨) .

هل يمكن تعليم الدافعية للانجاز في المدرسة لو في مكان آخر ؟ تقترح دراسات عديدة انه ممكن . ففي احد البحوث تنافس اطفال من ذوي الدخل المنخفض من أسر الزوج في الألعاب ، وكثفوا قد تعلموا بامل ادائهم : وقد ساعدوا على فهم نواحي قوتهم ، ونواحي ضعفهم في مثل هذه



الشكل رقم (١/١٢) - آثار التدريب على دافعية الانجاز على متوسط درجات الاطفال في مختلف مستويات S.E.S .

المصدر :

(Kolb, D. A. Achievement motivation training for underachieving high school boys, Journal of personality and Social Psychology, 1965, 2, 783-882, 301-304).

المنافسة ، وكيف يكونون أكثر واقعية في اختيار أهدافهم ، وكيف يحددون ما إذا كانت أهدافهم قد بلغت . فالأطفال الذين تلقوا هذا التدريب قد حسنوا دافعتهم للإنجاز ، وكان لديهم سيطرة أكبر على بيئتهم ، وتحسن عملهم المدرسي أيضاً (١١) . وفي دراسة أخرى مماثلة قدم تدريب الدافعية الانجاز الى مراقبين من مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة . وأكبر هذا معروضة في الشكل رقم ١/١٢ (١٤٧) .

وقد اخلت مقاربة مباشرة لقل لتعليم دافعية الانجاز في دراسة سمح للأطفال بتقويم انفسهم (١٠) . كان مفحوصو الدراسة صفى ثالث في الحساب ، وكانوا يستخدمون برنامجاً مبرمجاً . وكجزء من البرنامج كان الأطفال يختبرون بعد إكمال كل وحدة في كتاب التدريبات . وكان المعلم يضع درجات الاختبار عادة . ولكن سمح للأطفال ، بالنسبة لهذه التجربة ، بتقويم انجازهم الخاص ، والانتقال الى الوحدة التالية اذا انتهوا الوحدة السابقة . وقد وجد أن الأطفال قد نجحوا أكثر في الاختبارات ، وحصلوا على درجات أعلى عندما قوّموا انفسهم مما عندما قوّمهم المعلم . ويبدو أن السماح للأطفال بأن يسطعوا بشيء من المسؤولية بالنسبة لتعلمهم الخاص يزيد الدافعية للإنجاز .

مستوى الطموح :

والعامل الآخر الذي يسهم في النجاح في المدرسة هو مستوى طموح الطفل وتوقعه للنجاح أو الفشل . ويتوقف مستوى الطموح هذا ، بوجه عام ، على خبرة الطفل الماضية . ولكن آثار الخبرة الماضية ليست بسيطة دوماً ومباشرة ، وكما يمكن أن يظن المرء ، فإن الأطفال الذين يلاقون النجاح بشكل دائم في عملهم المدرسي ، يميلون الى أن يهدفوا الى هدف أعلى من مستوى انجازهم السابق (١١ - ١٢) . ومع ذلك ، فإن الأطفال الذين يلاقون بالفشل بشكل مستمر يميلون الى وضع أهدافهم اما أعلى بكثير جداً أو أدنى كثيراً . ومن الممكن أن تكون المخاوف ، وضروب القلق المرتبطة بالفشل تجعل الناشئين غير واقعيين بالنسبة

لقدراهم ، وقد اظهرت الدراسات أن الاشخاص الموجهين للفشل يميلون الى اختيار مهمات ذات درجة عالية جدا او متدنية جدا من المخاطر (١٢) وينزع هؤلاء الناس الى رفع مستوى طموحهم بعد الفشل ، وخفضه بعد النجاح (١٤) .

والاشخاص الموجهون للفشل ينتهون الى الاعتقاد في الاساس بانهم لا يتحكمون بالحوادث ، وأن النجاح والفشل من شان الصدفة فقط . ووجهة النظر هذه مريحة حيث أن الفرد لا يحتاج الى الشعور بأنه مسؤول من الفشل . وتجعل العالم يبدو لعبة حظ ايضا . وعندما يراهن المرء على الزهر ، أو الروليت ، أو الخيل ، فإنه يشعر بأن كل فشل مقعدة للنجاح . وما دام النجاح امتهاليا ، وغير محتمل ، فإنه عندما يحدث يعني أن جهود الشخص التالية يحتمل أن تلاقي الفشل . وعلى ذلك ، ليس من المستغرب أن الناس الفقراء الذين يملكون مستويات طموح متدنية (حول الاثراء) ، يشترون بطاقات اليانصيب ، ويراهنون على الخيل رغم أن حظها في الربح ضئيل في الواقع .

والاطفال الذين يتكرر فشلهم في المدرسة يرجح أن يخطأوا كان يتطوعوا للقيام بأصعب المشروعات أو السائل والتي تبدو بعيدة جدا عن قدراتهم العقلية . وتدفع هذه الافعال عن طريق الخوف والقلق ، ويجب أن نفهم كأفعال دفاعية أكثر من أن تكون موجهة بالواقع . أنها تصلح لحماية الطفل في اعتقاده بأن النجاح بعد كل شيء صدفة ، ولا علاقة له بالقدرة أو بالمهارة . ونظرا لأن الفشل للتكرار يمكن أن يكون مغربا على الدوام ، فإن من المرغوب فيه لو أن كل طفل يستطيع معاقبة بعض النجاح على الأقل على أساس مطرد في البيت أو المدرسة .

العوامل الاجتماعية الثقافية :

يوجد دليل كبير على أن الاطفال من أسر ذوات دخل منخفض لا يؤدون دراسيا كاطفال الأسر ذات الدخل المتوسط (١٥ - ١٦) . وقد

أشرنا أولاً في الفصل الثاني عشر إلى أن أسباب هذه الظاهرة معقدة . ولا يمكن إضاحها بالقول ببساطة أن الناس ذوي الدخل المتوسط أدنى من الناس ذوي الدخل المنخفض . وحتى لو كان هذا صحيحاً (ونحن لا نتشكك بهذا) فإننا نظل لا نوضح الإنجاز الدراسي للفقراء . فالنجاح في المدرسة كما رأينا متوقف على عوامل متعددة كمستوى الدافعية للتحصيل والدكاء أيضاً .

وفي ميدان الدافعية اقترح هافينهورست (R. J. Havighurst) (١٧) أن الأسر ذات الدخل المنخفض يتكون منظومات مكافأة مختلفة عن الأسر ذات الدخل المتوسط . وهذه المنظومات مكافأة مختلفة من قبل المعلمين ذوي الدخل المتوسط . مثال ذلك ، يفسر أطفال الأسر ذات الدخل المنخفض العقاب على أنه علامة على الحب والحنان . وعندما لا يعاقبون يفقدون الاحترام لأسائهم (١٨) . وأطفال الطبقة الوسطى يميلون إلى الاستجابة للمكافآت اللغوية ، في حين أن أطفال الطبقة الدنيا يستجيبون أكثر للمكافآت الشخصية الملموسة (١٩) .

وكثير من الأسر ذات الدخل المنخفض في أمريكا هم من الجماعات الأقلية . فبعض الأطفال من هذه الجماعات ذوي لغات مزدوجة . وهذا صحيح ليس بالنسبة للأسبان الأمريكيين ، والصينيين الأمريكيين ، والهنود الأمريكيين فقط بل بالنسبة للأطفال الزنوج أيضاً . فالأطفال الزنوج يتعلمون لهجة معقدة تختلف في نحوها ومفرداتها وتركيب جملها اختلافاً جوهرياً عن الانكليزية الرسمية (٢٠ - ٢٢) . والتحصيل الدراسي الضعيف لكثير من الأطفال ذوي الدخل المنخفض يمكن أن يعزى جزئياً على الأقل لمشكلاتهم مع الانكليزية الرسمية .

وقد اعترف بأهمية الاعتراف بلغة الطفل الأصلية على المستوى القومي في قانون التربية المزدوجة اللغة لعام ١٩٦٨ . فهذا القانون يدعو لتعليم المنهاج بلغة الطفل الأصلية والانكليزية الرسمية كليهما . وبالرغم من وجود خلافات حول قيمة التربية المزدوجة اللغة ، وحول كيفية

تطبيقاتها ، فإن هناك اعتراف الآن بمشكلات الأطفال ذوي اللغة المزدوجة .
فبعض المناهج المزدوجة اللغة ، في الولايات المتحدة وكندا كانت ناجحة
في تعليم الأطفال لأن يتقنوا الكلام ، والقراءة بالانكليزية أو الفرنسية دون
تشبيط استخدام لغة الطفل الأولى (٣٣ - ٣٤) .

الإبداع :

الإبداع مفهوم يصعب تعريفه . فيمكن أن يعني استخدام عمليات
كالتفكير الجوال - التفكير في اتجاهات غير تقليدية . وقد يعني القدرة
على توليد أفكار مختلفة - التفكير في استخدامات بديلة لأشياء مألوفة
وحلول بديلة للمشكلات . ومع ذلك ، فالعمليات الإبداعية يمكن أن تفهم
بوسيلة نتائجها النهائية - الأفكار الفعلية ، والنتائج ، والحلول التي
تمت . وسواء كان نتاج معين إبداعياً حقيقة أو أصيلاً فإنه يتطلب
الحكم الاجتماعي الذي يكون عرضة للخطأ . فالرسم ذو العمل الذي
لا يقدر إلى ما بعد موته حالة تدرس . فللابداع دوراً بعد اجتماعي
وفردى أيضاً .

وقد فُلس علماء النفس الإبداع بأساليب مختلفة . فقد وضع
(مدنيك Mednick) (٣٥) على سبيل المثال اختبار التفاعيات البعيدة
(RAT) لقياس إمكانات الشخص الإبداعية . وأحد بنود هذا الاختبار
هو كما يلي :

(١) جرذ ، أزرق ، كوخ

ويطلب من المحصى إيجاد كلمة رابعة يمكن أن تعمل كلا من الكلمات
المعطاة والصلة التفاعلية بينها .

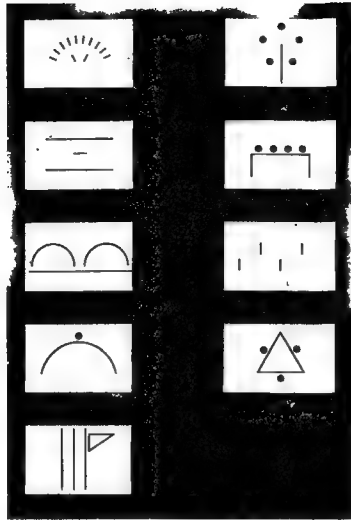
وفي هذا المثال تكون كلمة (جينة) صالحة لهذا القصد وها هي بعض
الأمثلة الأخرى لتحولها أنت .

- (٢) مفاجأة ، خط ، يوم ميلاد
 (٣) دولا ب ، كهربائي ، عالي
 (٤) خارجاً ، كلب ، قطعة
 (٥) خط حديدي ، بنت ، صفة(*)



كان البرت انشتاين Albert Einstein ضعيف الانجاز في المدرسة .
 وقد قدم مثالا جيدا على ان التحصيل المدرسي ليس دليلا صادقا على
 القدرة العقلية والابداع (صحيفة النيويورك تايمز) .

(٥٥) الاجوبة هي (٦) حفلة Party (٧) كرسي Chair أو Wire سلك، (٨) بيت House
 : (٥٦) يعمل Working .



الشكل رقم ٢/١٢ - أشكال استطاعت للباس استجابات الأطفال
المبدعة للتجاذج الأصلية .

أمثلة على الاجوبة المبدعة والاجوبة التقليدية وقد قدمت ادناه :

- | رقم البند | الاجوبة المبدعة | الاجوبة التقليدية |
|-----------|----------------------|----------------------------------|
| ١ - | مصاصة كرميلا تكسرت | زهرة |
| ٢ - | قدم وأصابع قدم | طاولة وأصابع فوقها |
| ٣ - | ذبايتا قش فوق بساط | قبتان أسكيتويتان |
| ٤ - | بساط طاير | |
| ٥ - | خمس دودات معلقة | قطرات مطر |
| ٦ - | ثلاث قارات تأكل قطعة | ثلاثة أشخاص يجلسون حول الطاولة . |

المصدر :

(Wallach, M. A. and Kogan, N. Modes of thinking in young
children. New York Holt, Rinehart and Winston, 1965.)

وهناك شكلان من (٢٠) بندا لهذا الاختبار وعلامات ابداع الفحوص هي مجموع عدد الاجوبة الصحيحة على احد الشكلين او الاخر (٢٥)(*).

واتخذ (ولائش Watlach ، وكوفان Kogan) (٢٦) مقاربة مختلفة نوعاً ما لقياس الابداع لدى الاطفال . فاستخدما تقنيات متنوعة تشمل (كمال قصة ، وسؤال الاطفال ايجاد تشابهات بين اشياء مختلفة ، (والشكل رقم ١٣/٢) يعرض بعض الاشكال المستخدمة من قبل (ولائش وكوفان) كما وجد آخرون (٢٧ - ٢٨) ان الابداع والدكاء لا يرتبطان ارتباطاً عالياً .

وبالرغم من نتائج الأفراد المبدعين التي تقدر تقديراً كبيراً من قبل المجتمع ، فإن الأفراد المبدعين غالباً ما يتحيز ضده . ويبدأ هذا التمييز في المدرسة الابتدائية ويمكن أن ينزعج المعلمون من طفل يسأل باستمرار أسئلة أصيلة صعبة . فللاطفال المبدعون يطرحون تحديات على معلمهم الذين إذا كانوا غير مطمئنين فإنهم يرون في مثل هؤلاء الاطفال تهديداً لهم (٢٩) . ولهذا يفضل المعلمون ، على العموم الطلاب ذوي الذكاء العالي على اولئك الذين هم على درجة عالية من الابداع .

ومع ذلك ، يستطيع المعلمون تعلم تقدير الابداع لدى طلابهم وتشجيعه . وفي دراسة مفصلة علم (اولتون Olton وكرتشفيلد Crutchfield) (٣٠) مجموعة من اطفال الصف الخامس بعض تقنيات التفكير المنتج . وأعطى الاطفال مشكلات تحري من نمط اللغز ، ثم علموا كيف يولدون أفكاراً جديدة - وبخاصة غير المألوفة منها - وكيف يتقنون الحلول ، وكيف ينظرون الى المشكلات بأساليب جديدة ، وغير ذلك ، والنتائج المعروضة في (الجدول رقم ١٣/١) مثيرة للانتباه ،

(*) والبند هنا ليست من أي من الشكلين .

فكان الأطفال الذين خضعوا للتدريب أكثر إبداعاً من أولئك الذين لم يتدربوا . وتدل هذه الدراسة وغيرهالـ(٣١ - ٣٢) على أن بعض مظاهر التفكير الإبداعي يمكن تعليمه .

الأساليب المعرفية :

بدأ علماء النفس في العشرين أو الثلاثين سنة الماضية ينظرون الى الفروق في أسلوب معالجة الناس للمعلومات ، وكيف يتعاملون مع البيئة . وسميت هذه الفروق الفردية بالأساليب المعرفية . وتشمل الأساليب التي درست أكثر من غيرها مجال « الاستقلال / والتبعية » ، - الاندفاعية والتأملية ، مركز التحكم الداخلي أو الخارجي وأجريت الدراسة على كل من هذه الأساليب لدى أطفال المدرسة الابتدائية .

الاستقلال والتبعية :

ينتمي هذا الأسلوب المعرفي الذي وضعه (ويتكين H. Witkin) مسلماته(٣٤ - ٣٥) الى الطريقة التي يوجد فيها الأفراد انفسهم إزاء البيئة فمجال الشخص المستقل ينزع الى الاعتماد على مؤشرات داخلية، في حين يفتش الشخص ذو المجال التابع عن المؤشرات المحيطية للتوجيه . وأصبح (ويتكين) وأخيه لهذا النظم أولاً عندما كان يدرس الطيارين خلال الحرب العالمية الثانية . فبعضهم كان يستطيع الطيران حرفياً من مقعده ، في حين كان الآخرون يتطلبون مؤشرات خارجية ، أفاقاً وغير ذلك لتوجيه انفسهم في الفضاء . وقد ناقشنا في فصول سابقة (١ ، ٩) اختبار الشكل المثبت الذي يقوم مجال التبعية والاستقلال لدى الأطفال .

وقد ربط مجال الاستقلال بموامل أخرى متعددة . فالأطفال ذوو المجال المستقل موجهون الى التحصيل أكثر والى الاستقلال في الصف

من اطفال مجال التنمية (٣٦). وذلك امهات الاطفال ذوي المجال المستقل نزع
الكبر إلى تشجيع اطفالهن على أن يكونوا مستقلين ، ومعظم الاطفال يصبح
من المجال المستقل مع تقدمهم في العمر (٣٥) .

الجدول رقم ١/١٢ درجات الاطفال في التفكير المنتج ومن لم يتعلموا

بطريقة الاختبار متوسط علامات التعليم متوسط علامات زمرة الضبط

قبل الاختبار	٢٣٦	٢٥٢
بعد الاختبار	٢١٢	٢٧٦
التأيسة	٥٢٠	٢٤٠

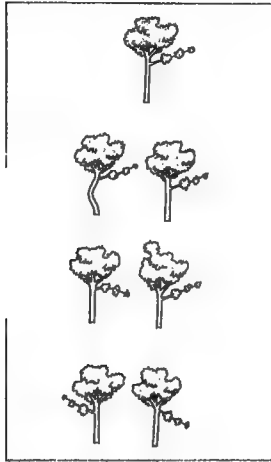
المصدر :

Olton, R. M., & Crutchfield, R. S. Developing the skills of
productive thinking in P.H. Mussen, J. Langer, & M.
Covington (Eds.), Trends and Issues in Developmental
Psychology, New York : Holt, 1968.

الاندفاعية والتأملية : فبعض الاطفال عندما يواجهون بمشكلة
يواجهونها فوراً دون دراسة ، في حين يفكر الآخرون بها قبل أن يفعلوا.
وبعبارة أخرى ، يتصرف بعض الاطفال بشكل اندفاعي ، في حين يفكر
الآخرون بشكل تأملي . وقد درس هذا البعد من العمل المعرفي الوظيفي
بشكل استنفادي (جرمي كوفان Jerme Kogan) ومساعدو (٢٨ ، ٣٦)
ودرس الباحثون الآخرون مشتقات هذا البعد مثال ذلك (٤٠ - ٤٢) .
ويوجه الآن كمية من الكتابات المكثفة عن ضروب السلوك ، والانتجازات
التي تربط بالاندفاعية والتأملية .

والقياس الأكثر شيوعاً للاندفاعية والتأملية هو اختبار مطابقة الأشكال المألوفة (MFFT) Matching Familiar Figure Test . وبعض الأمثلة معروضة في الشكل رقم (١٢/٢) . يطلب من المفحوص إيجاد الشكل المماثل لشكل معيار بين مجموعة من الأشكال تشبه شيئاً كبيراً . ومن الواضح أن على المفحوص لكي ينجح أن يوازن بين الأشكال بدقة قبل أن يصدر حكماً . وقد اتخذ مقياسان من استجابات الأطفال : الكمون وهو الزمن اللازم للفعل حتى يتم الاختبار . الأخطاء وهي ببساطة عدد الأخطاء التي يرتكبها الطفل . فالأطفال المندفعون لديهم أزمة كمون قصيرة ، ويرتكبون أخطاء كثيرة ، في حين أن الأطفال التأمليين يبدون نموذجاً أصلياً معاكساً .

وقد أظهرت الدراسات التي استخدمت اختبار (MFFT) أن الأطفال المندفعين يتقون في أخطائهم أكثر من التأمليين في مهمات تعلم التسلسلة (١١)، ومهمات تعلم التمييز (١٥) ، ومهمات التفكير الاستقرائي (١٦) . وفي دراسة الفكاعة أظهر الأطفال التأمليون فهماً أكبر للوضعيات الفكاعية ، ولكن الأطفال الاندفاعيين اظهروا مرحاً أكثر عفوية . وفي حل المشكلات ، استطاع الأطفال التأمليون معالجة المعلومات بشكل أكثر جدوى من الأطفال الاندفاعيين (١٨) . ومع ذلك ، استطاع الأطفال أن يصبحوا بالتدريب أكثر تأملاً ، وأقل اندفاعاً مثال ذلك (١٩) ، (٢٠) . وقد انتقد بعض الباحثين (٢١) اختبار (MFFT) قائلين إنه يقيس بعداً عاماً جداً من العمل الوظيفي الإنساني . وقدم آخرون (٢٢) دليلاً على أن اختبار (MFFT) يقيس سمة نوعية جداً وليست عامة جداً . وأظهر آخرون أيضاً وجود صعوبات إحصائية في استخدام MFFT (٢٣) . والنقطة الوحيدة التي اشق عليها كل من استخدم MFFT هو أنه يقيس فرقاً فردياً دائماً حتى ولو لم يتأكد أحد بأن ذلك الفرق يجب أن يفسر .



الشكل رقم (٢/١٢) - : بند من اختبار مطابقة الأشكال المألوفة
(MFFT). والصورة العليا هي المعيار ويجب إيجاد الشكل المطابق
الصحيح معها .

المصدر :

Kogan, J.. Reflection - impulsivity : The generality and
dynamic of Conceptual tempo, *Journal of Abnormal
psychology*, 1966, 71, (17-24).

مركز التحكم :

إن أحد الأساليب المعرفية التي وصفت منذ حوالي عشرين عاماً مضت من قبل (جوليان روتر Julian Rotter (٥٤) ، وقد تلقت الآن فقط الانتباه(٥٥) . فمركز التحكم الذي ذكرناه سابقاً في مناقشتنا لآثار الضغط الأيوي ، يدل على الدرجة التي يدرك الأفراد بها الحوادث في حياتهم كنتيجة لأفعالهم الخاصة والقابلة للضغط (الضغط الداخلي) ، أو نظراً لكونها غير مرتبطة بضروب سلوكهم الخاصة ، ولهذا فهي بعيدة عن التحكم الشخصي (الضغط الخارجي) (٥٥ ص ٢) .

ويقاس مركز التحكم عادة باختبار القلم والورقة المسمى (بالسلم الداخلي - الخارجي) . ومع ذلك ، توجد سلالم داخلية-خارجية متعددة للأطفال والراشدين كليهما . والبنود التالية مأخوذة من سلم لأطفال ما قبل المدرسة ، وأطفال المدرسة الابتدائية(٥٦) .

١ - هل تعتقد أنك تستطيع إيقاف نفسك من الإصابة بالرشح؟

٢ - هل تشعر بأن الحصول على محبة المعلم لك مهم جداً؟

٣ - هل لديك حظ جيد من الجلابية؟

٤ - هل تلام غالباً على أشياء ليست من خطتك؟

وكما يمكن أن يخمن المرء فإن الطفل الذي يجيب « بنعم » على البندين الأولين و « لا » على البند الأخير لديه توجيه داخلي . وبالعكس فإن الطفل الذي يجيب « بلا » على البندين الأولين و « بنعم » على البندين الآخرين فإن لديه توجه خارجي .

ويرتبط مركز التحكم لدى أطفال المدرسة الابتدائية بضروب سلوك متنوعة . ففي إحدى الدراسات(٥٧) ، أظهر الأطفال الداخليون قدرة أكبر على أرجاء الأشباع من الأطفال الخارجيين . وينتقي الأطفال

الداخلون مكافأة أكبر قليلاً (٧ بنسب مقابل ٥ بنسب) والتي كانت تقدم بعد فترة أطول من الزمن نوعاً ما من المكافأة الأصغر . وقد أظهر عدد من الدراسات أن داخلية الضبط ترتبط عموماً بالتحصيل المدرسي الناتج (مثال ذلك) (٥٨ - ٦٠) .

وفي دراسة لقياس مركز التحكم بين أطفال السود ، والبيض ، والاسبانيين الأمريكيين في الصفوف الثاني والرابع والسادس وجدت فروق في العمر بين الفئات إذ أصبح الأطفال داخليين أكثر مع تقدمهم في العمر . وأعطى الأطفال البيض استجابات داخلية أكثر من الأطفال السود والاسبان الأمريكيين . وأطفال الأسر المسورة كانوا داخليين أكثر من أطفال الأسر الأقل يسراً (٦١) . ويمكن أن ترتبط هذه النتائج ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً بممارسات رعاية الأطفال . وفي دراسة أخرى (٦٢) وجد أن الأولاد الذين حصلوا على علامات عالية في السمة الخارجية لديهم آباء على درجة عالية من التوجيه والأولاد الذين حصلوا على علامات عالية في السمة الداخلية لهم آباء أقل توجيهاً عادة . ومن الشائئ أن الأم ، على النصوم ، هي التي كانت الولي الأكثر توجيهاً .

أن مركز التحكم الآن مثله مثل مجال الاستقلال والتبعية ، والانفعالية والتعلمية ، يبدو بعداً علمياً للسلوك بالنسبة للأطفال والراشدين . ولكن العلاقة الوثيقة بين هذه الأساليب المعرفية ، وممارسات رعاية الأطفال ، مع واقع أن هذه الأساليب يمكن تعليمها توحى بأن لها علاقة أكثر بالاشراط الاجتماعي منها بالفروق الفردية القطرية في الشخصية .

الفروق الجنسية

وخلال العقول المتوسطة تبدأ الفروق الجنسية في الظهور في مجالات من مثل التحصيل المدرسي ، والأسلوب المعرفي ، وتصبح أكثر بروزاً في أبعاد من الشخصية كتوطيد اللات . وسوف ندرس بعض الطرائق التي

تشجع بها هذه الفروق وبخاصة الدور الجنسي كراي نمطي متجمد من قبل المدرسة والابوين ، ووسائل الاتصال الجماعية .

الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي :

لا يتفق جميع الباحثين على مدى الفروق الجنسية اذا وجدت في التحصيل الدراسي . اخف الى ذلك ، ان مثل هذه العوامل كحركة تحرير المرأة يمكن ان يزيل الفروق التي كانت توجد ولو من عشر سنوات وبما لذلك ، فان الفروق التي ذكرت ادناه يجب ان ينظر اليها على انها تنتمي الى الفروق القائمة في الماضي ، وليست بالفردية تلك التي توجد اليوم او التي سوف توجد غداً .

نحنى حوالي منتصف الستينات كان يتفق بوجه عام ان البنات يتلقين درجات في المدرسة اعلى مما يتلقاهن الصبيان في المدرسة الثانوية على الأقل (١٣ - ١٤) .

وحديثا اكثر خالص (ماكوبي وجاكلين Macoby & Jacklin) (١٥) . الى ان الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي لا تصبح بلغة الى ما قبل المراهقة « فتبدأ البنات حوالي سن العاشرة او الحادية عشرة بالدخول في ادائهم اللغوي الخاص . ومن هذه السن وخلال سنوات المدرسة الثانوية والجامعة نجدهن يتفوقن على الصبيان في عدد من المهارات اللفظية (١٥ - ١٦) .

ويريدون ان العكس يظل صحيحاً في المهارات الكمية . في حين ان الدراسات الاكبر (١٦-١٧) تظهر ان الصبيان كانوا اعلى تحصيلاً من البنات في الرياضيات في الصفوف الاولى . وتوحي الدراسات اللاحقة بان الفروق لا تصبح بارزة حتى المراهقة . والفروق ذات الدلالة في القدرة الرياضية تبدأ في الظهور بين سن (٩ - ١٣) سنة ، وتصبح أكثر تبايناً

بعد ذلك (١) . ويوحى (ماكوي وجاكين) بأنه ليس مجرد عدد الدروس في الرياضيات أو كمية التدريب اللبني يتلقاها الصبيان بل يختلف الصبيان عن البنات في الاهتمامات والقابليات أيضاً .

ويوحى بعض البحوث الحديثة أن الفروق بين الصبيان والبنات في القدرة اللغوية والرياضية يمكن أن يكون بسبب التضج أكثر من الجنس بعد ذاته . فالصبيان والبنات اللذين ينضجون باكراً قد وجدوا أنهم يؤدون أداء أفضل في المهارات اللغوية ، وأقل في المهارات المكتانية . والعكس صحيح بالنسبة للصبيان والبنات اللذين ينضجون متأخرين . ونظراً لأن البنات يملن إلى التضج في وقت أبكر من الصبيان ، فإن هذا يمكن أن يفسر سرعتهم إلى الأداء أداء أفضل من الصبيان في المهارات اللغوية . وعلى العكس ، نظراً لأن الصبيان ينزعون إلى التضج متأخرين عن البنات فإن هذا يمكن أن يفسر ميلهم إلى أن يؤدوا أداء أفضل من البنات في المهمات المكتانية . والخلاصة ، فانه يمكن أن يكون معدل التضج أكثر من الجنس بعد ذاته هو الذي يفسر بعض الفروق بين الصبيان والبنات في عمل الوظائف العقلية في المراهقة (١٩٦٦) .

وكما ذكرنا توأ فان الدافعية للتحصيل ترتبط بالنجاح في المدرسة . ومع ذلك ، لا توجد فروق ذات دلالة بين الصبيان والبنات في التحصيل الدراسي في مستوى المدرسة الابتدائية . ولهذا ليس من المدهش أن لا توجد فروق دائمة بين الصبيان والبنات في الحفجة إلى التحصيل أو الانجتر خلال تلك السنوات (١٩٦٧) . ويجب أن نلاحظ مع ذلك ، أن الدافعية للتحصيل كانت قد درست عن طريق قياس أمور من مثل تقديرات المعلم ، ومعايير التحصيل التي تفرض ذاتياً ، أكثر من استخدام التقنيات الاستقطائية ، وعلى كل حال ، لا يبدو أن الصبيان يختلفون اختلافاً ذا دلالة عن البنات في دافعية التحصيل خلال السنوات الباكرة من المدرسة .

الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية :

الفروق الجنسية في الأساليب المعرفية ليست واضحة وضوحاً تاماً خلال سنوات المدرسة الابتدائية . ولا تبرز الفروق الدائمة على ما يبدو حتى المراهقة .

مجال الاستقلال والتبعية :

وكما ذكرنا في الفصل التاسع ، فقد أورد (ويتكين) وزملاؤه فروقاً جنسية دائمة بين الرجال والنساء في مقاييس الاستقلال والتبعية . وببدو النساء في المتوسط أكثر تبعية من الرجال . وفي استعراضهما لدراسات في مجال الاستقلال والتبعية لدى الأطفال أورد ماكوي وجاكين (١٦) مع ذلك ، أن كثيراً من الدراسات لا تظهر فروقاً جنسية خلال سنوات المدرسة الابتدائية . وفي الدراسات القليلة التي تظهر الفروق الجنسية كان الصبيان أكثر استقلالاً من البنات وهذه النزعة تستمر وتصبح أكثر بروزاً خلال المراهقة .

ويتسائل ماكوي وجاكين (١٦) ما إذا كانت الفروق بين الصبي والبنات في مجال الاستقلال والتبعية تعكس فروقاً في سمة نوعية في الشخصية وأوحيًا أن الأمر ليس كذلك وشعروا أن الاختبارات في مجال الاستقلال والتبعية يقوم القدرة المكانيّة . والفروق الجنسية في القدرة المكانيّة كالفروق الجنسية في مجال الاستقلال والتبعية تصبح أكثر بروزاً في المراهقة . ولهذا يمكن للمرء أن يقول أن مجال الاستقلال والتبعية هو مجرد مثال لفرق عام في القدرة المكانيّة بين الرجال والنساء . ومن ناحية أخرى ، ففي داخل كل جنس ، يمكن لاختبارات الفروق في مجال الاستقلال والتبعية أن تعكس فروقاً في الشخصية .

الاندفاعية والانتاملية :

أشرنا سابقاً إلى أن وجود بعض الخلافات في كيفية وجوب تعريف الاندفاعية والانتاملية . فالأدلة عرفت بشكل ضيق بالقدرة على كف

الاستجابات فإن معظم البحوث تتفق مع اكتشاف (كاتان Kagan) (٢٦)
بعدم وجود فروق ذات دلالة بين الصبيان والبنات . وفي منتصف
السبعينات استخدم بعض الباحثين اختبار مطابقة الأشكال (١٥٠) (٧٢)
على أكثر من (١٥٠) طفلاً في روضة الاطفال ، وفي الصفين الثاني والخامس
وبالرغم من وجود بعض الفروق الجنسية فإنها لم تكن دائمة عبر
الصفوف ولا في أنماط الأخطاء .

وباستعراض الفروق الجنسية في التحصيل والاسلوب المعرفي فقد
اعتمدنا اعتماداً قوياً على ملخص ماكوي وجاكين الشامل . ولكن هذا
الملخص قد انتقد في عدد من النقاط أدرجت في الفصل الثامن (١٥٠) . فالمسألة
هي أن الفروق الجنسية في الصفات السيكولوجية المميزة قضية معقدة
تتقيداً هائلاً من الناحية المفهومية والاختبارية معاً . والدرس الهام
الذي نصله من السنوات العشر الأخيرة هو أنه يجب أن تكون حلدين
في وصف أو تفسير مثل هذه الفروق وبخاصة في الطفولة .

تخطيط الرأي المتجمد للدور الجنسي :

إن تفسير واقع أن الفروق الجنسية في التحصيل والاسلوب المعرفي
تصبح قابلة للملاحظة ، ودائمة في نهاية الأمر في المراهقة ، هو أن المؤثرات
الاجتماعية التي تمارس على الأطفال لا تظهر نفسها حتى سن المراهقة .
وقد ناقشنا في الفصل السابق العوامل التي تؤثر في نمو هوية الدور
الجنسي ، وفي هذا القسم سوف ننظر بإيجاز كيف أن بعضاً من هذه
المؤثرات الاجتماعية الطوقية يمكن أن تسهم في الفروق الجنسية في
التحصيل والاسلوب المعرفي التي تصبح بارزة في سن المراهقة .

السلوك الأبوي الفارق :

وأحد العوامل المؤثرة في الفروق الجنسية هو الاتجاهات المستقلة
والتوقعات التي يتخذها الآبوان بالنسبة لأبنائهما وناتجها . وقد ينقل
الاتجاه مباشرة ، وبوضوح ، مثل ذلك « يا أولاد ! لا تلعبوا بالدمى ! »

او « لا يفترض بالبنات ان يتمتعن بلعبة البيسبول » . وفي احيان اخرى ، يكون التأثير الأبوي غير مباشر . فالفاهيم الأبوية عن الادوار الجنسية المنسوبة تنتقل بالطريقة التي يربط أحدهما بالآخر - السلوك الذي يتمدجونه بالنسبة لأطفالهم .

والجدول رقم (٢/١٢) يقدم خلاصة لنتائج دراسات عديدة (٧٣) يقارن فيها آباء الصبيان بآباء البنات .

وتبعا للمؤلف :

« إن الفكرة المهيمنة لممارسات التنشئة الاجتماعية بالنسبة للأولاد عبر مستويات العمر المدروسة تعكس إلحاحا على فضائل الأخلاق البروستتقنية ، وإلحاحا على التحصيل والمنافسة ، وإصرارا على ضبط المشاعر ، والتعبير عن العواطف والحرس على قاعدة الانصياع . وهناك إلحاح فرقي على الالتزام (سوف لا تكون) برعاية الطفل . ويبدو ان السلطة والضبط يطرحان قضايا حيوية بين الآبوين وبخاصة الآباء وأولادهم في هذه السن » . « وبالنسبة للبنات ، من ناحية أخرى ، يكون إلحاح آباءهن على تنمية العلاقات البينية الوثيقة والحفاظ عليها . فيشجعن على الحديث عن مشاغلهن ، وعلى تأمل الحياة ، ويظهرن لهن العنان بشكل مادي ، ويمتنحنهن الراحة والطمأنينة . وتبدو القضايا بين الآباء ولبناتهن على أنها قضايا السلطة والضبط ، وتعكس الفكرة الرئيسة بين الآب وابنته في مراحل العمر المتعددة إلحاحا على القرابة والحماية والدعم (٧٢ ص ٧١٥) » .

ويتفق معظم المنظرين على أن كثيرا من تعلم الطفل للدور الجنسي يعود الى نمذجة سلوك الآب من الجنس نفسه (٧٦ - ٧٧) . ويتعرض الأطفال طبعا لتأثير الراشدين الآخرين أيضا ، وبخاصة عندما يدخلون الى المدرسة ، وعندما يبدأون بمشاهدة التلفزيون . وبالرغم من أن الكثير جدا غير معروف عن آثار مثل هذه النمذجة فإننا سوف نعرض بعض ما كشفت منه البحوث .

السلوك الفارق للمعلم :

أشرنا في مقالتنا عن الصف المختل في الفصل السابق ، الى أن المعلمين والمعلمات في المدرسة الابتدائية ينزعمون الى مكافأة الأطفال من غير العدوانيين ، والذين لا يتحدون سلطتهم (٧٧ - ٧٩) . وفي مجتمعنا كان تعتبر العدوانية ، والاستقلال ، والتمرد سمات ذكورية . ويمكن النظر الى سلوك المعلم على انه نوع من عملية تانيث الذكور من الأطفال . والتفسير الممكن لمثل سلوك المعلم هذا هو أن عليه التعامل مع زمر الأطفال أكثر من الأفراد . وعندما نتعامل مع زمر الأطفال فإن العدوان من جانب بعض الأطفال معطل للعمل .

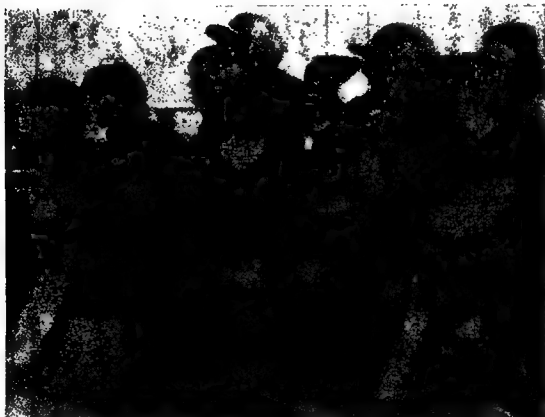
ولهذا يمكن أن تكون حال سلوك الدور الجنسي الذي يميز على أساس فردي من قبل الآباء يمكن ألا يميز عندما يتعامل المعلمون مع الأطفال كزمرة . وهذا يمكن أن يفسر جزئياً واقع أن الصبيان يبدون مشكلات سلوكية أكثر من البنات في المدرسة (انظر الفصل الرابع عشر) .

وإذا شجع الآباء الصبيان على العدوان على المستوى الفردي في البيت ، وعلى أن يكونوا خضوعين في الصف فإن عدم الثبات هذا يمكن أن يسبب لهم مشكلات تكيف في المدرسة . في حين أن البنات اللواتي يشجعن ، على ما يبدو ، على أن يتصرفن بشبات (أي مع مراعاة الآخرين والطاعة) كأفراد وكمجموعة يكون لديهم مشكلات سلوكية أقل .

الدور الجنسي الفارق على التلفزيون :

واحدى استخدامات التلفزيون اليوم هو الاقناع . وبالرغم من أننا قد ألفنا طويلاً الاقناع التجاري المكشوف ، والإعلانات السياسية ، والمقالات الافتتاحية ، فقد بدأنا الآن نقدر الاقناع الأكثر رهافة ، والوجود في برامج من مثل (Mary Taylor Moore Show) و «Mauden» و «All in the Family» . فبرنامج

Moore Shows على سبيل المثال ينقل الرسائل التالية : « الأخلاق
المتزمنة مقبولة في عالم اليوم ، التحصيل والنجاح قيمتان هامتان ،
والمخالطة الاجتماعية والانصياع الخارجي ، والكرم ، ومراعاة الآخرين
طرز مناسبة للتفاعل الاجتماعي» (٨٠) .



تنخرط البنات اليوم في فريق المباراة الرياضية الى مدى اكبر
من قبل .

وبرامج التلفزيون ممتعة أيضاً في تصوير الأدوار الجنسية . فبالرغم من أنه ليس من الواضح ما إذا كان هذا الاقتناع مجدياً ، فإن عدداً من الدراسات قد سجلت الرسائل التي تنتمي إلى الأدوار الجنسية . وتكون الرسالة مرهفة أحياناً ، مثال ذلك إن نسبة النساء اللواتي لهن أجزاء رئيسية في برامج التلفزيون (بالمقارنة بالرجال) تتراوح بين ١ و ١/٢ (٨١ - ٨٢) . وليس النساء وحدهن يلعبن أجزاء مجردة بالملاحظة أقل من الرجال بشكل ذي دلالة ، بل ينزعن إلى الظهور في أضواء تنتقص منهن ، وفي قرينة جنسية ، أو أدوار رومانسية أو أسرية . فنلداً ما يصور النساء كمعتديات . وعندما يكن كذلك فإنهن يعاقبن (٨٣) .

وتظهر دراسة على الأدوار الجنسية لدى برامج الأطفال التلفزيونية تقدم نتائج مماثلة (٨٤) . وقد حلت أكثر البرامج شعبية في أمريكا من مثل «Popeye» و «Superman» و «Bewitched» و «A Dream of Jeanie» والنتائج معروفة في الجدول رقم (٣/١٣) . ويبدو واضحاً أن التلفزيون المخصص للأطفال ، كالمخصص للراشدين ، يصور الرجال والنساء بأساليب مختلفة كل الاختلاف . وضمن الحد الذي يكون فيه التلفزيون « مقنناً خفياً » فإنه يستطيع أن يسهم في إدانة آراء نمطية متجذرة من الدور الجنسي بالنسبة للرجال والنساء على حد سواء .

الجدول رقم ٣/١٣ أنماط السلوك التي صورتها شخصيات
مذكورة أو مؤنثة في برامج تلفزيون الأطفال

متوسط تكرار التصوير		أنماط السلوك
الذكور	الإناث	
١٤	٩	الفعالية
٢٩	٢٢	السيطرة
٢٥	١٢	المدون
٢٥	٢٧	اللامبالاة

٥	٨	الاستقلال
١٧	١٦	تجنب الأذى
٢	٦	التجدة
١٠	٩	التفدية
٥	٢	السحر
٢	٥	الاعتراف
١	١	الافراق الذاتي
٢٤	٢٨	البناء
١٥٠	١٧٨	مجموع متوسط التكرارات

المصدر :

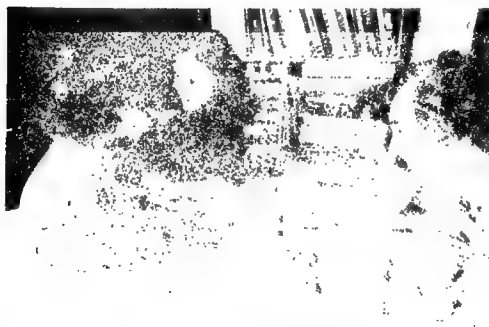
(Sternklang, S. H. & Serbin, L. A. Sex role stereotyping in children's television programs, *Developmental psychology*, 1974, 10, 710-715).

صفة الأسرة

تفرض الأسرة في أمريكا الى تغيرات سريعة كبيرة . واحد التغيرات الذي يبدو مستمرا هو ان الأسرة تصغر لان الابوين يقرران ان يكون لهما اطفال أقل . والتغير الآخر هو ان عددا كبيرا من الامهات يؤدين وظائف ماحورة بدوام كامل . وسوف نناقش آثار حجم العائلة على ذكاء الأطفال وتحصيلهم . وننظر في اثر الامهات العاملات على ممارسات رعاية الطفل وتربيته .

حجم الأسرة والذكاء والتحصيل :

تتناقص علامات الناضجة منذ منتصف الستينات في اختبار القابليات المدرسية (SAT) *Scholastic Aptitude Test* . وهذا الهبوط لا يمكن ان يعزى الى واقع ان مجموعات مختلفة تأخذ الآن الاختبار (استخدمت اجراءات ضبط احصائي) ، ولا الى صعوبة الاختبار



تبعا (زاجونك Zajonc) تقدم الأسر الصغيرة في المتوسط
 مستوى أعلى من الإثارة الفكرية من الأسر الكبيرة .

(فلاختبار في الوقت الحاضر يحوي بنوداً أسهل أكثر من بنود أصعب) .
ويشير أحد التفسيرات إلى كمية مدة مشهدة تلفزيون الأطفال ، ويشير
تفسير آخر إلى نوعية التعليم الابتدائي والثانوي الذي توفره المدارس .

ومع ذلك فقد قدم زاجونك Zajonc وماركوس Marcus (٨٥) تفسيراً منافساً جديداً لهبوط علامات اختبار التحصيل المدرسي أطلقوا عليه اسم النموذج الالتقائي (المجمع) . وهو نموذج اقترحه (زاجونك) لتفسير العلاقة بين حجم الأسرة والمكافئ . ويتنبأ النموذج بوجه علم بأن ذكاء الطفل يرتبط عكساً مع حجم أسرته أو أسرته . ويفترض هذا النموذج أن كل عضو في الأسرة يسهم بشيء ما في البيئة الفكرية للمنزل . ويقدر ما يكون الأطفال الصغار أكثر في البيت تدني البيئة الفكرية .

ومن أجل هذه الأمثلة ، فقد اعتبرنا المستويات الفكرية المطلقة للأولاد على أنها (٢٠) وحدة لكل أب وأنها صفر للوليد بشكل اعتباطي . وعلى ذلك فإن مستوى البيئة الفكرية عند ولادة الطفل الأول هي :

$$(٢٠ = \frac{٢٠ + ٢٠ + ٢٠}{٣}) \text{ ولنفرض أن الطفل الثاني قد ولد}$$

عندما بلغ المستوى الفكري للمولود الأول (٤) فإن المولود الثاني يدخل

$$\text{بشيء مستواها الفكري هو } \frac{٢٠ + ٢٠ + ٤ + ٤}{٤} = ١٦ \text{ (لاحظ}$$

أنه ما دامت البيئة الفكرية هي متوسط المستويات المطلقة لجميع أعضاء الأسرة فإن الفرد مشمول كجزء من بيئته الخاصة) 86, P. 227 .

ويقدم (زاجونك وماركوس) دليلاً كبيراً في دعم موقفهما بما في ذلك دراسة شملت (٨٠٠٠٠) ثمانمائة ألف من الناشئة الذين طبق عليهم اختبار الاستحقاق الوطني المؤهل للمنحة الدراسية (NMSRT) . وتبعا للجدول رقم (١٣ / ٤) تدنت علامات تحصيل الطلاب طرداً مع ترتيب ولادتهم . ويمكن أن يفسر الأداء الضعيف نسبياً للتوأم بالنموذج المجمع

ما دهم وجود طفلين صغيرين من نضج عقلي واحد يهبط بالبيئة الفكرية للأسرة الى حد اكبر مما يصح بالنسبة للأشقائه الذين تبلعت ولادتهم عدة سنوات . ويطل الباحثان واقع أن الأطفال الوحيدين يؤدون أداء أسوأ من المولود الأول من الأطفال عن طريق إبراز فقدان إرشاد القرين . فالواليد الأوائل يرشدون الأطفال الأصغر منهم سناً ويتعلمون انفسهم شيئاً عن هذا الطريق ، ولكن هذا السبيل غير مفتوح أمام الأطفال الوحيدين .

ويمكن أن تكون العلامات الأدنى في اختبار التحصيل الدراسي نتيجة كثرة الولادات ، والأسر الأكبر بعد الحرب العالمية الثانية . والآن وقد أخذت تصغر هذه الأسرة ، فيمكن للمرء أن يتنبأ بأن علامات اختبار التحصيل المدرسي سوف ترتفع مرة ثانية عندما يبلغ أطفال هذه الأسر عمر الجامعة .

الجدول رقم (٤/١٣)

متوسط علامات الاختبار الوطني المؤهل للمنحة الدراسية لعام ١٩٦٥ مرتبة حسب ترتيب الولادة وعدد الأطفال في الأسرة .

عدد الأطفال الأسرة	ترتيب الولادة				
	١	٢	٣	٤	٥
١	١٠٢٧٦				
٢	١٠٦٢١	١٠٤٤٤			
٣	١٠٦١٤	١٠٣٨٦	١٠٢٧١		
٤	١٠٥٥٦	١٠٢٠٥	١٠١٣٠	١٠٠١٨	
٥	١٠٤٣٦	١٠١٧١	٩٩٣٧	٩٧٦٩	٩٦٨٧

المصدر :

(Zajonc, R. B. Family configuration and Intelligence, Science 1976, 192, 227-238)

والتغير الهام الذي يؤثر في النموذج المجمع هو تباعد ولادة الأطفال ويتنبأ النموذج بأنه إذا تباعدت ولادة الأطفال بشكل واسع ، فسوف يكون المتوسط الفكري البيئي أعلى في البيت مما لو كان الأطفال متقاربين في العمر . الأسرة الكبيرة ذات التباعد الواسع في الولادات يمكن أن تزور أصغر طفل بيئة فكرية غنية جداً تؤدي إلى تحصيل دراسي أعلى .

ويقدم (زاجونك) (٨٦) معطيات تبين الأطفال الذين تباعدت ولاداتهم بشكل واسع يؤدون أداء مدرسياً أفضل .

وهذه النظرية مخادعة لأسباب عديدة . فهي تفترض على سبيل المثال أن الأطفال في البيوت ذات الأب الوحيد يمكن أن يعاقبوا فكرياً ، إن لم يعاقبوا انفعالياً . ويمكن أن تساعد في تفسير بعض الفروق بين حواصل الذكاء بين السود والبيض ، مادام السود ينزعون إلى أن يكونوا من عائلات أكبر والبعد بين ولادتهم متقارب فيما بينهم . ومع ذلك ، ينبغي أن نتذكر أن النموذج المجمع هام ، إنه لا يفسر تفسيراً تلمأ الفروق الفردية في التحصيل الدراسي ، ولكن يضيف بعداً هماً جداً إلى كثير من التفسيرات التي تسهم في الأداء الإنساني .

عمل الأم :

وفي منتصف السبعينات كان لستة ملايين طفل تحت السابعة من العمر أمهات عاملات بدوام كامل أو جزئي في الولايات المتحدة الأمريكية وفي مقالة القمص الخامس ناقشنا بعض مسائل الرعاية النهارية التي تبرز بالنسبة لهؤلاء الأطفال . ولكن يستطيع المرء أن يسأل عن نوعية التوجيه الأبوي الذي يتلقاه هؤلاء الأطفال ، ومن آثار أخرى لعمل الأم .

وقد اتخذ البحث في عمل الأمهات عدة مقاربات (٨٨) . كانت إحداها دراسة أثر الدور النموذجي للأم العاملة على طفلها . فما دمننا قد أشرنا إلى أهمية النمذجة بالنسبة لهوية الدور الجنسي ، فهل يوجد

فرق في هذه الهوية بالنسبة للبنات اللواتي أمهاتهن عملات بال مقارنة مع بنات لتعمل أمهاتهن ؟ ويوحى الدليل بوجود فرق ؛ مثال ذلك ، فالبنات اللواتي تعمل أمهاتهن ينزمن إلى امتلاك مفاهيم تقليدية أقل عن الدور الجنسي عن أنفسهن والأخريات لتقويم الكفاءة الانثوية أعلى مما تفعل البنات اللواتي لا تعمل أمهاتهن (٨٩ - ٩١) .

وقد أجري البحث على الحالة الاقتصادية للنساء العاملات . وهذا المظهر هام بالنسبة لدورها كام . وقد وجد أن الأمهات اللواتي كن يعملن لتحقيق حاجاتهن الخاصة - أكثر من مجرد كسب النقود - لهن بنات ذوات تقدير ذاتي ، وموقف إيجابي أكثر إزاء آبائهن أكثر مما فعلت الأمهات اللواتي كن يعملن لأسباب مالية فقط ، أو الأمهات اللواتي لم يكن يعملن خارج المنزل (٩٣-٩٤) .

وسعت الدراسات الأخرى إلى تحديد كم من الضبط أو التوجيه تقدر الأمهات أن تمارسه على أولادهن ؟ وتتوقف الإجابة ، على ما يبدو ، على شروط حياة الأسرة أو سبلها . وإذا وجدت أسرة مستقرة ذات علاقات إيجابية بين الآباء ، فإن الأطفال يحصلون على ما يبدو ، على توجيه كاف . وإذا لم تكن الأسرة مستقرة فيمكن لعمل الأم أن يجعل وضعية الأسرة الصعبة أكثر سوءاً (٩٥-٩٦) .

إن دور السياق الاجتماعي كان ظهراً في دراسة واحدة . فالأطفال الذين شاركوا في الدراسة كانوا في الصف الخامس في مدرسة ابتدائية ، كانوا ١٤٢ طفلاً منهم (١٠٨) أطفال لهم أمهات عملات ، وقد وجد الباحثون ، عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة ، وتقديرات المعلمين ، والسجلات الأخرى أن الأطفال الذين كانت أمهاتهم عملات إما متساوين أو أفضل تكيفاً اجتماعياً من الأطفال للذين لهم أمهات لا يعملن . وفي هذه الحالة ، حيث أكثرية الأمهات في المجتمع يعملن خارج المنزل فإنها هي القلعة أكثر من الاستثناء (كما كانت الحال مرة) في حياة الأطفال (٩٦) .

والخلاصة فإن آثار عمل الأم على الأطفال يختلف حسب الظروف .
وعلى المرء أن ينظر لماذا تعمل الأم ، وما موقف الأم إزاء نفسها وأسرتها ،
وفي استقرار الأسرة ، وفي القرينة الاجتماعية للأسرة . وما يمكن الانتباه
إليه هو أن عمل الأم لا يلزم عنه ، وليست له أية آثار سلبية في إعادة
على الأطفال .

الفروق بين الزمر العرقية

هناك مجالان من الفروق بين الزمر العرقية اتقيا انتباهاً كبيراً في
الطفولة المتوسطة هما التحصيل الدراسي ، وتقدير الذات .

التحصيل الدراسي : بدأت زمرة اقلية في أمريكا تلقى الانتباه
أخيراً هي الهنود الحمر . وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة بين القبائل
المختلفة ، فهناك أوجه تماثل أيضاً . فالهنود لهم أسر وثيقة الأواصر ،
وروابط أسرية ممتدة ، وإحساس مرن بالزمن ، ومنافسة قليلة جداً ،
وإحساس كريم بالضيافة يشمل كل الزوار . فالأطفال يتزعمون في
مستوطنة وبدلاً ينشؤون اجتماعياً بشكل مضايير للأطفال الذين
يتزعمون في مجتمع أبيض أنقلو أمريكي .

والدراسات على التحصيل الدراسي للأطفال الهنود تكشف من
صورة تبعث على القنوط ففي منتصف السبعينات كان الهنود
الأمريكيون يصلون إلى نصف متوسط المستوى التعليمي للأمريكيين .
ومعدل تسرب الهنود ضعف معدل المجتمع بوجه عام . وأخيراً ، فإن
معدل الأمية بالنسبة للهنود ، بصرف النظر عن القبلية ، كانت أكبر من
أية زمرة اقلية أخرى في البلاد (١٧-١٨) . وحتى الأطفال الهنود الذين
ترعرعوا في أسر مهنتهم مع آبائهم يفضلون ، على ما يبدو في المدرسة
بقدر أولئك الذين يعيشون مع آبائهم في المستوطنة (١٠٠) .

فيم يملل هذا التحصيل الضعيف بين الهنود الأمريكيين ؟ من المؤكد أن العزلة والحرمان الاقتصادي ، والتحيز الذي يلاقيه الهنود في مجتمع البيض الأوسع هي عوامل هامة . ولكن الثقافة الهندية هي كذلك أيضا . وقد زار أحد الباحثين مدرسة بعثة بشرية كالويكية في مستوطنة في (Pine Ridge) في داكوتا الجنوبية . وعندما جلس في درس القراءة في الصف السادس سال المعلم سؤالا ، ولكن لم يرفع أي طفل أو طفلة يده . وعندما سال تلميذة معينة أجابت إجابة صحيحة . فما دامت منظومة قيم تعارض المنافسة فإن الأطفال يمتنعون عن المنافسة في الاختبارات أو محاولة الإجابة في المدرسة مادام هذا يعزلهم عن الزمرة . وبالنسبة لأسلوب الهنود في الحياة ، ليس التحصيل الدراسي مهما حقا . وليس من الواضح الآن ما يمكن أن يسلمد الهنود على التمسك بقيمهم الثقافية (التعلون) ، ومع ذلك فإنهم يتعلمون كيف يحافظون على بقائهم من الناحية الاقتصادية في أمريكا المعاصرة .

تقدير الذات : والمامل الهام في التحصيل المدرسي والعلاقات البينية الناجحة هو تقدير الذات الذي عرفناه في الفصل الثامن على أنه القيمة التي يضعها الناس لأنفسهم . وغالبا ما يقيس علماء النفس تقدير الذات بواسطة قائمة من الصفات ، أو العبارات بعضها إيجابي وبعضها سلبي (١٠١) . ويطلب من الطفل أن يشير إلى الصفات أو العبارات الصحيحة بالنسبة إليه والمغلوبة . ويحدد تقدير الذات بمدد من الصفات أو العبارات الإيجابية التي يؤشر عليها الطفل . ويتضمن كثير من هذه السلالم عبارات (كلابية) . فقلنا أشر الطفل على هذه مثال ذلك (إني الأعظم ، لا أخطئ أبدا) فإنه يدل على الطفل إما أنه لم ينتبه أو أعطى انطبعا مبالغا عن نفسه .

واستخدمت مقاييس تقدير الذات بشكل مكثف مع الأطفال السود والبيض لتقدير مشاعرهم نحو انفسهم . وقد وجد الباحثون الأولون في الثلاثينات (١٠٢) أن الأطفال السود يملكون نظرة متدنية عن انفسهم . وفي

روضة مزدوجة العروق رفض الأطفال السود الدمى السوداء لصالح الدمى البيضاء ووجد في الخمسينيات أن الأطفال السود في روضة السود كان لديهم إحساس أكثر قيمة عن أنفسهم (١٠٣) . وهذه المكتشفات ، وأخرى مثلها قد فسرت بمعنى أن الأطفال السود في مواقف متكاملة لديهم تقدير ذاتي أدنى من الأطفال للبيض (١٠٤-١٠٧) .

ولكن تغييرات عديدة حدثت في أمريكا خلال العشرين سنة الماضية فحركة الحقوق المدنية ، وإبعاد كثير من الآراء التمييزية المتجذرة من السود من السينما ، والتلفزيون ، وواقع أن السود قادرين على دخول كثير من المهن الحرة ، والموظف ، وواقع أن برامج دراسات السود قد قدمت في جامعات متعددة وبعض المدارس الثانوية وغير ذلك . ولهذا ليس من المستغرب أن تظهر دراسات حديثة أكثر أن للأطفال السود تقدير ذاتي عالي يوازي أو أعلى من تقدير البيض (١٠٩-١١١) .

وفي إحدى الدراسات في أواخر الستينات وصف الأطفال أنفسهم بأن لهم شعبية لدى أقرانهم ، وأنهم راضون عن نوع الشخص الذي يمثلونه ، وأنهم يملكون حياة أسرية أسعد من الطفل المتوسط . وفي دراسة أخرى ، وجد الباحثون الذي اختبروا (١٩٠٠) طفل من الصف الثالث حتى الثاني عشر أن لدى الأطفال السود تقدير ذاتي أعلى مما لدى الأطفال البيض (١١٠) .

ووجد في الدراسة الأخيرة أيضاً (وهذا ما تأكد من قبل باحثين آخرين) أن الأطفال في المدارس ذات الفصل المنصري يميلون إلى أن يكون لديهم تقدير ذاتي أعلى من الأطفال المختلطة عرقياً . وقد أشار بعض علماء النفس إلى أن أية زمرة تجد نفسها أقلية تعاني شيئاً من فقدان تقدير الذات سواء كانوا أطفالاً سوداً في مدرسة للبيض ، أو كاثوليك في مدرسة أغليبيتها من البروتستانتات أو يهوداً في مدرسة أكثرية المسجلين فيها مسيحيون . ولأن الزمرة تشعر بأنها أقلية ، فإن هذه الواقعة بحد ذاتها تسبب ضياعاً لتقدير الذات .

ولكن في حين أن وجهة النظر هذه يمكن أن تفسر الفروق في المدارس ذات الفصل العنصري أو المختلطة ، فإنها لا تعلق التغيير التاريخي لدى تقدير الأطفال السود للوئامهم . وبالرغم من أن على أمريكا أن تلعب شوطاً طويلاً لتحقيق المساواة العرقية الكاملة ، فقد حققنا بعض التقدم منذ الزمن الذي كان يميز فيه السود كعمال يدويين ومهجرين . ويبدو أن تغير صورة السود في أمريكا ينعكس في واقع أن كثيراً من الأطفال السود لديهم اليوم تقديراً ذاتياً مماثلاً للأطفال البيض. ومن ناحية أخرى، فإن إعادة تفسير المعطيات السابقة عن تقدير الذات لدى السود تجادل بأن المعطيات الباكورة كان قد أسيء تفسيرها ، ولم تبين مطلقاً أن للأطفال السود تقديراً للذات أدنى من تقدير البيض للوئامهم (١٢) .

الفروق الثقافية

وجد اهتمام متجدد بالدراسات الثقافية المتصالبة (المقارنة) منذ الستينيات وبخاصة لدى أطفال المدرسة الابتدائية . وهذا الاهتمام المتجدد يمكن رده جزئياً الى سهولة للسفر جواً ، الذي جعل السفر حول العالم ممكناً بالنسبة للباحثين ، ويسر التماثل بين الباحثين . وحيث أن الناس في العالم أصبحوا أكثر اقفاً أحدهم مع الآخر من خلال التلفزيون والسفر أيضاً فإن هناك اهتمام أكبر بالثقافات الأخرى وسوف نناقش بعض الدراسات الثقافية المتصالبة في سلوك الاحتفاظ (وهو مجال بحث بشكل استنفاذي أكثر) كالفروق الثقافية في عمق الإدراك .

سلوك الاحتفاظ الإدراكي :

كان بلوغ الاحتفاظ الإدراكي - وهو فكرة أن كمية ما تبقى بذاتها كما هي بالرغم من التغير الحاصل في مظهرها - قد بحث أولاً من قبل (بياجيه) في سويسرا - ومنذ ذلك أراد الباحثون معرفة ما إذا كانت المعايير التي وجدت لدى الأطفال السويسريين تنطبق على الأطفال في

مكان آخر - والدراسات الثقافية المتصالبة يمكن أن تكون قادرة ايضا على اقتراح بعض العوامل المطلوبة لبلوغ الاحتفاظ الادراكي . مثال ذلك الى أي حد يكون التعليم المدرسي والعيش في محيط حضري هاما بالنسبة للاحتفاظ الادراكي ؟ ولهذه الاسباب اجري بحث ثقافي متصالب واسع في هذا المجال .

ان إحدى المصعوبات في اجراء الدراسات الثقافية المتصالبة هي ان الأطفال في أية مهمة معقدة يمكن أن يمزى الى عوامل متنوعة لا علاقة لها كلياً بالمهمة ولكنها تؤثر ، مع ذلك ، في أدائها ، وبينما كان أحد المؤلفين في مستوطنة Pine Ridge في داكوتا الجنوبية يطبق سلسلة من الاختبارات الإدراكية على أطفال السيوكس الهنود، لاحظ أنهم يؤدون أداء ضعيفاً جداً . ونظراً لاهتمامه لأنه كان يشعر بأنهم لا يبللون كل جهدهم فقد قرر أن يتحدث مع كل طفل ليحاول معرفتهم معرفة أفضل . فكتشف أن الأطفال يشعرون بالارتباك حول أسمائهم « الجبل الأبيض » « السحاب المرائض » وغيرها . وهي تدعو الى الضحك غالباً بين البيض وكان الأطفال لا يؤدون الاجتهاد في الاختبارات أيضاً لأن القيمة الثقافية لديهم هي في ألا يكونوا مختلفين عن أترابهم ، أو أفضل منهم ، وبعد أن سمح لهم بالتحدث ، وعندما شعروا أخيراً أنهم مقبولون كأشخاص ، وأن أدائهم كان من أجل الفاحص فقط وليس للمنافسة طبقوا الاختبارات برغبتهم كلياً ، وعملوا كأطفال الحضر من البيض. ويوجد في البحث الثقافي المتصالب دوماً خطر اختلاط السلوك الفردي مع سلوك الزمرة المعبري . وقد قدم (شارب Sharp) وجليك Glick وغي Gay وكولي Cole (١١٢) مناقشة شيقة ومفصلة لمشكلات البحث الثقافي المتصالب تقوم على اساس خبرتهم الخاصة بالأطفال الافريقيين .

ان كثيراً من البحث الثقافي المتصالب في الاحتفاظ الادراكي قد اعتبرت العمر الذي يكتسب مختلف مفاهيم الاحتفاظ الادراكي في المجتمعات المختلفة . وقد افادت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات

دلالة بين اطفال بلدان متقدمة تكنولوجيا وبلدان متخلفة تكنولوجيا في حين افادت دراسات اخرى وجود فروق بينهم وسوف نحاول ابضاح هذا التناقض .

وقد قام (پرايس وليامز *Price Williams*) (١١٤) باحدى الدراسات الباكرة التي تم تجد فروقا بين الاطفال الاوربيين واطفال العالم الثالث . فذهب الى افريقيا الغربية لدراسة اطفال الاديغال الاميين الذين ينتمون الى قبيلة (تيف *Tiv*) . ولكي يتأكد من ان الاطفال قد فهموا مهمات الاحتفاظ استخدم (پرايس وليامز) مواد مثل التراب والجوز (مثال ذلك سؤال ما اذا كان صف من الجوز يبقى على حاله ام يغير عدده عندما تتباعد حبات الجوز من بعضها) وعندما كان تعرض المهمة على اطفال (التيف) بهذه الطريقة ، فانهم كلوا يدون الاحتفاظ في نفس العمر كالاطفال الاوربيين (١١٥) .

وفي دراسة واسعة في الاحتفاظ الادراكي بين اطفال السوكس الهنود في (ناكوتا الجنوبية) لم يجد باحثون آخرون فروقا في العمر بين اطفال السوكس والانفلوا مريكيين في الوصول الى الاحتفاظ الادراكي (١١٦) . ووجد كذلك ان الاطفال التايلانديين في مرحلة العمليات الاجرائية المشخصة يصلون الى الاحتفاظ الادراكي حوالي نفس العمر الذي يصل اليه الاطفال الاوربيون (١١٧) . واخيراً وجدت فروق قليلة في اداء الاحتفاظ الادراكي بين الاطفال الاوربيين وغير الاوربيين من مناطق ريفية . ولم يدخلوا المدرسة نسبياً . وصدق هذا بالنسبة للأطفال الجزائريين الذين لم يدخلوا المدرسة الذين اختبروا فوجئوا انهم يفهمون الاحتفاظ الادراكي للكمية متأخرين عن الاطفال الاوربيين . وفي الواقع يتوقع المرء بعض الفروق الثقافية المتصلبة في هذا المجال . وبجادل (بواجيه) (١١٨) بان النمو المعرفي يتوقف على النمو العضوي والخبرة كليهما بحيث يختلف العمر الذي يفهم فيه الاطفال المفاهيم الخاصة الى حد ما حسب الخبرات الخاصة التي يتعرضون لها . ولا

يتوضح عامل الخبرة عن طريق القروق. في الاحتفاظ الإدراكي بين الأطفال الذين يداومون على المدرسة وبين الذين لا يداومون عليها فقط بل من طريق القروق بين الأطفال من ثقافات تلج على بمض المهمة .

وكإيضاح لهذه النقطة الأخيرة استخدم (برايس ويليمز) و زملائه مع الأطفال المكسيكيين مهمة تعرض الاحتفاظ الإدراكي بالسؤال التالي : « هل تحتوي كرة الطين الكمية ذاتها من الطين إذا اتخذت شكل المقاتق ؟ » فادى الأطفال الذين اتوا من مجتمع محلي يصنع الفخار أداء أفضل بكثير من هذه المهمة من الأطفال الذي اتوا من مجتمع محلي لا يصنع الفخار . ومع ذلك لا يوجد فرق بين الزمر في مهمات احتفاظ إدراكي أخرى . ووجدت نتائج مماثلة مع أطفال المجموعة التي تصنع الفخار والتي لا تصنعه في غانا (١٢١) .

وموجز القول ، يتوقف أداء الاحتفاظ الإدراكي على النمو العام للطفل ، وعلى الأشراف الثقافي العريض والاتجاهات ، وعلى الخبرات النوعية . وبالرغم من أن الأطفال في العالم أجمع يلبسون العمليات الإجرائية المشخصة ، فإن العمر الذي يجرونها فيه يتوقف على هذه العوامل الثقافية الخيرية وعلى النضج أيضاً .

إدراك العمق التصوري :

أوحى البحوث في الستينات على الأطفال الأفريقيين السود بأن هؤلاء الصغار كانوا عاجزين عن إدراك العمق التصوري (١٢٢-١٢٣) ، أي أنهم وجدوا صعوبة في استخدام للميحات المنظور ليقولوا ما كان قريباً وما كان بعيداً في اللوحة . وقد عزيت هذه النتائج الى المحيط الطبيعي والاجتماعي اللذين ترعرع فيهما هؤلاء الأطفال .

وتدل البحوث اللاحقة في السبعينات على أن النتائج الباكرا كانت غير صحيحة فعندما استخدمت طرائق غير لفظية لقياس عمق الإدراك،

وعندما تزايد عدد التلميحات في الصورة ، كان الأطفال الأفريقيون الصغار السود قادرين على تمييزات العمق المناسبة (١٢٥-١٣٧) . وتبرز هذه النتائج صعوبات البحث التشعبي المتصالب وأهمية عدم الخطأ الاجتماعي أو سوء الفهم بالنسبة لضروب عدم الكفاية الإدراكية .

مقال :

منهاج الأطفال المعاقين

لقد سمعنا كثيراً في أماننا هذه حول تعلم الأطفال المعاقين ، والشكليات التي يعرضونها على المعلمين والآباء ، ومع ذلك ، فقلنا نعتقد بأن صلحا كبيرا من هؤلاء الأطفال قد أخطئت تسميتهم ، وينبغي أن ينموا ، في الواقع ، بالمعاقين من منهاج . إذ يمانى مثل هؤلاء الأطفال من انهم ادخلوا الى المدرسة مبكراً جداً ، ومن أنهم قدموا الى التعلم الصوري بصورة مبكرة جداً ، وإلى التعرض اليومي الى مواد منهاج المتناضضة والمبهمة ، والمضلة . إن ضروب فشل الطفل المعاق من منهاج قد عزيت أولاً وقبل كل شيء الى نظامنا التربوي ، وإلى قيمنا المجتمعية ونيس الى خطأ التوصيل في دماغ الطفل .

وغالبا ما يصعب ، عمليا التمييز بين الطفل المعاق من منهاج والصغير الذي لديه عائق جسدي بما في ذلك إصابة الدماغ الصغرى التي تضعف التعلم . إن بعض الأطفال المعاقين من منهاج ، مغرطو التعلالية وآخرون خجولون ، ومنسحبون ، في حين ما يزال آخرون يأتون كمتنمرين عدوانيين . والنماذج الأصلية الدفاعية التي يفترض أن يواجه بها الأطفال رضات الفشل المدرسي مستقلة نسبياً عن أسباب الفشل ولا تسهل قراءة مؤشرات التشخيص . إن أعراض الفشل المدرسي مثل الحمى إنها تخبرك بأن شيئاً ما معتل ولكن ليس بالضرورة ما هو معتل . والسبيل الوحيد المؤكد لتمييز الطفل المعاق من منهاج من الطفل المعاق جسدياً هو أن نضمهم في محيط لا ضغط فيه ،

ونعرضهم لمراد المنهاج الذي يناسب مستوى نموهم المصري ، وخلقوا
نسبياً من الفعوش والتناقضات وضروب الإبهام . وفي مثل هذا المحيط ،
يزدهر الأطفال المعاقون من المنهاج الى حد كبير أكثر من الأطفال المعاقين .

إن طريقة التشخيص السابقة ليس مجرد حديث من جانبنا . ففي
السنوات الثلاث الماضية كان أحدنا مدير مدرسة لأطفال معاقين من
المنهاج وهي مدرسة (Mt. Hope School) في روشستر في نيويورك .
وكانت المدرسة مرتبطة بجامعة روشستر ، ولكنها لم تكن مدرسة
تجريبية بالمعنى التقليدي . كان الأطفال يأتون من ثلاث مدارس من
داخل المدينة ويمضون الى اهليهم . وفي عمر يتراوح بين ٧ - ٩ سنوات .
وقد انتقوا لانهم يمتلكون عقلية متوسطة ويتخلفون سنة من رفاقهم في
الرياضيات او القراءة . ويمضي معظم الأطفال سنة في المدرسة ثم
يوزعون ثلثية في إحدى المدارس المجاورة .

ومن ناحية أخرى ، اظهر بعض الأطفال إقاماتهم الجسدية . وفي
حوالي منتصف البرنامج ، وما أن تحول الأطفال الى التعلم ، وعملوا
بحماسة لانفسهم حتى بدأنا نرى إقاماتهم في الثقافة البحتة . فكسب
أحد الفتيان من أن الحروف تجري مما على الصفحة . واظهر الاختبار
انه كان لديه عجز إدراكي ، وربما كان مرتبطاً بخل أصغر للدماغ . وفي
حين أن هذا المعجز الإدراكي كان سهلاً تشخيصه بعد أن انتظم العقل
جيداً في البرنامج ، فقد كان من الصعب تشخيصه في البداية . في البداية
كانت مشكلات العقل مغطاة بالانفعال وإحساس القشل والمعجز بحيث
كان أداؤه في بطارية اختبارات تشخيصية غير ثابته جداً .

وليس هنا مجال لوصف البرنامج بالتفصيل ولكن قد يكون من
المناسب قول شيء عن أنواع تدريبات المنهاج ومواده التي نعتقد انها
أكثر إحداثاً لضروب المعجز من المنهاج . ولعل الممارسة الأكثر انتشاراً ،
والأكثر استحقاقاً اليوم هي الإدخال المبكر جداً لتعليم الشكلي في القراءة .

وبالرغم من أننا لم نتفق على هذا الأساس ، فقد اكتشفنا بعد واقعة أن معظم أطفالنا لهم تاريخ ميلاد هي تشرين الأول - تشرين الثاني ، أو كانون الأول ويميلون إلى أن يكونوا أصغر الأطفال في صفهم ونعتقد بأن أهمية النمو قد أهملت في صفوفنا لتعليم الأطفال مبكراً . وفي روسيا واسكندنافيا لا يبدأ التعليم الرسمي حتى يبلغ الأطفال سن السابعة . وعدد حالات القشل في القراءة يمكن إهمالها . أما في فرنسا حيث يبدأ بتعليم القراءة في سن الخامسة فإن ٣٠٪ من الأطفال يعانون من القشل المدرسي .

أضف إلى ذلك ، أن الإدخال المبكر جداً للمواد المدرسية ، وإن المواد ذاتها يمكن أن تسبب ضروب المعجز من المنهاج ، والتعليم المطول والمرهق يمنع الأطفال من إظهار ما يعرفون ، والتدريبات التي تنفذها على درجة بالغة التعقيد تحدث الإحباط والفضب . والإيضاحات والانتصاميم لا ترتبط بالمهمة المطلوبة تقشيل حتى أكثر الأطفال عزماً ودافعية . وبعض الأطفال عندما يواجهون الحماقات المنتشرة في مواد المنهاج يعتقدون مع ذلك ، بأنهم هم البلاداء وليست المواد . وهذا ظلم فادح أن نسمي مثل هذا الطفل الذي يسقطه المنهاج بأنه عاجز عن التعلم .

وبالرغم من أن أخطاء المنهاج من الأنواع التي وصفت آنفاً يمكن أن توجد في جميع المستويات التربوية ، فإن أكثرها الأكثر تخريباً موجودة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية . ففي هذه المرحلة ينبغي تعلم المهارات الوسيطة المطلوبة قبل كل إنجاز مدرسي لاحق . والأطفال الذين يفشلون من طريق المنهاج في الصفوف الأولى القليلة يمكن أن يعانون ضروب عجز طوال حياتهم . والطفل الذي يتخلف أكثر فأكثراً بسبب المعجز في المهارات الوسيطة للقراءة أمر ماؤف إلى حد لا يتطلب أي تعليق .

ولكن للفشل خلال سنوات المدرسة الأولى نتائج أخرى أيضاً . إنها الفترة التي ينبغي خلالها تبني (لاريك أريكسون) أن يكتسبوا الشعور بالاجتهاد ، والاحساس بالكفاءة ، وبأنهم قادرون على القيام بالعمل ، وعلى القيام به بشكل جيد . وخلال هذه الفترة يرسخون اتجاهات إزاء العمل طوال حياتهم . والأطفال الذين إحساسهم بالجد غير مدعوم بخبرتهم المدرسية لديهم إحساس متزايد بالنقص فيما يتصل بالكفاءة في العمل . ومن الواضح أن الأطفال الذين يفشلون بسبب المنهاج لا يماقون فيما يتعلق بالإنجاز الدراسي فقط بل بأي نوع من العمل يسمون إلى الاضطلاع به أيضاً .

وعلى مدى العشرين سنة الماضية شهدنا مستحداثات كثيرة في التربية من الممكن المفتوح ، إلى التعليم بفريق ، إلى الأساسيات ، كما شهدنا حركات إصلاح المنهاج التي أعطتنا مناهج جديدة في العلوم ، والرياضيات ، والفنون اللغوية ، والدراسات الاجتماعية ، ولعله قد حان الوقت لايقاف التجديد ، لفترة على الأقل . إن لدينا مناهج أكثر مما نعرف ماذا نعمل بها ، وبدائل أكثر مما نستطيع ان نستخدم . إن ما يلزمنا الآن هو تحسين ما نملك ، وتقوية مكاسبنا . فلنوجه الآن جهودنا نحو تعديل تدريبات المنهاج القائم ومواده ليتفق مع حاجات ، ومستويات نمو الأطفال الذين نعلمهم . ولنعمل من أجل مناهج لا تعوق الأطفال بل تمكنهم من تحقيق قدراتهم بكاملها .

الخلاصة

تظهر الفروق الفردية في التحصيل الدراسي لدى دخول الأطفال إلى المدرسة . ولاتعود هذه الفروق إلى ذكاء العقل فقط بل إلى دافعه للتحصيل ، ومستوى طموحه ، وخلفيته الاجتماعية الاقتصادية . والأطفال يختلفون في إبداءهم ، في قدرتهم على التفكير الجوال . وما دام الإبداع غير فطري ، فيمكن مساعدة الأطفال على أن يكونوا أكثر إبداعاً .

ويختلف الأطفال أيضاً في أساليبهم المعرفية - في الطرائق التي يعملون إلى رؤية العالم بها . بعض الأطفال اندفاعيون ، والآخرين تأمليون ، بعضهم مستقل المجال ، وآخرون تابعو المجال . بعضهم يرى أسباب الحوادث في حين يشعر آخرون أن لديهم قدر من التحكم بالحوادث في حياتهم . والأساليب المعرفية مثل الإبداع يمكن تعليمها وتثاثر تأثيراً كبيراً بأسلوب رعاية الأطفال .

في المدرسة الابتدائية تكون الفروق الجنسية جلية في التحصيل ، وفي الأساليب المعرفية ولكنها ليست بارزة وثابتة كما سوف تكون في المدرسة الثانوية ، يتعلم الأطفال كيف يتصرفون كذكور أو إناث من طريق ملاحظة آبائهم ومعلميهم ، والراشدين الآخرين في المجتمع ، والناس في السينما والتلفزيون .

ويمكن لصيغ الأسرة في الطفولة أن تربط بالتحصيل الدراسي ، والتكيف . وتفترض إحدى النظريات بأن الذكاء والتحصيل يتناسبان عكساً مع حجم الأسرة . وهذه النظرية تفسر الفروق في التحصيل بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي ، وترتيب الولادة . وعندما يعيش الآباءون كلاهما معاً ، وعمل الأم يمكن أن يكون لهذه العوامل آثار إيجابية أو سلبية على الطفل ، ويتوقف ذلك على موقف الأم ، واستقرار الأسرة والعقيدة الاجتماعية للأسرة .

وتبدو الفروق بين الزمر المعرفية بين أطفال سن المدرسة في قياسات القدرات العقلية ، وتقدير الذات . فمن ثلاثين أو أربعين سنة مضت وجد أن لدى الأطفال السود تقدير متدن للذات ، ولكن الحال قد تغيرت اليوم ، ويظهر البحث أن الأطفال السود يملكون نفس احترام الذات الذي يملكه الأطفال البيض . وأخيراً فإن الدراسات الثقافية المتصالية قد أظهرت أنه في حين توجد فروق بين الزمر المختلفة فإن التماثل في بلوغ سلوك الاحتفاظ الإدراكي والإدراك التصوري يمكن أن يكون أكبر من الفروق .

مراجع الفصل الثالث عشر:

References

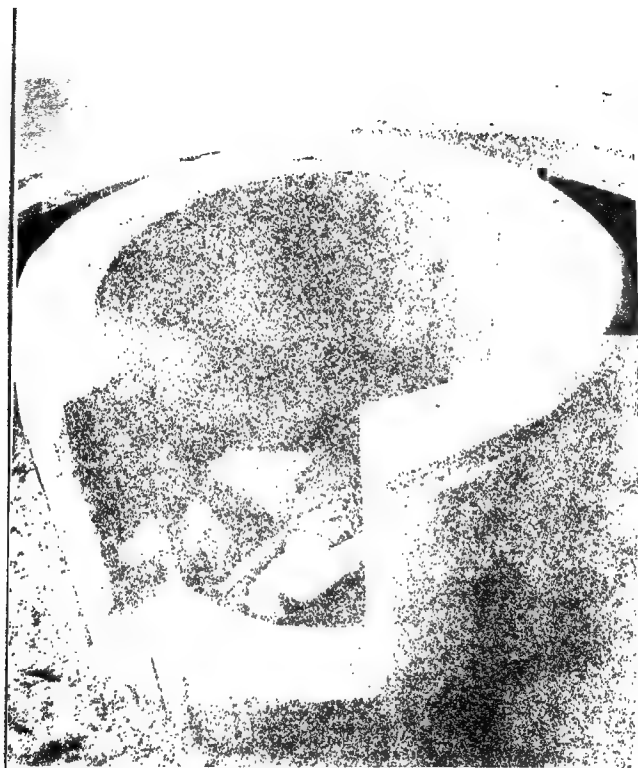
1. Bloom, B. S. *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley, 1964.
2. Hamachek, E. E. *Behavior dynamics in teaching, learning and growth*. Boston: Allyn & Bacon, 1975.
3. McClelland, D. O., Atkinson, J. W., & Clark, R. A. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.
4. Wendt, H. W. Motivation, effort and performance. In D. C. McClelland (Ed.), *Studies in motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1955.
5. Evans, E. D. The effects of achievement motivation and ability upon discovery, learning and accompanying incidental learning under two conditions of incentive-set. *Journal of Educational Research*, 1967, 160, 195-200.
6. Heckhausen, H. *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press, 1967.
7. Rosen, B. C. Family structure and achievement motivation. *American Sociological Review*, 1961, 26, 574-585.
8. Winterbottom, M. R. The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958.
9. DeCharms, R. Motivation change in low income black children. Paper presented at the meetings of American Educational Research Association, Minneapolis, 1970.
10. Klein, R. D., & Schuler, C. F. Increasing academic performance through contingent use of self evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1974.
11. Sears, P. S. Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children. *Journal of Abnormal Psychology*, 1940, 458-538.
12. Grune, E. W. Level of aspiration in relation to personality factors of adolescents. *Child Development*, 1945, 16, 181-188.
13. Atkinson, J. W. Motivational alternatives or risk taking behavior. *Psychological Review*, 1957, 64, 359-372.
14. Moulton, R. W. Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 399-406.
15. Jencks, C., et al. *Inequality: A reassessment of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.

16. Coleman, J. S., et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1966. (Known as "The Coleman Report.")
17. Havighurst, R. J. Minority subcultures and the law of effect. *American Psychologist*, 1970, 25, 313-322.
18. Elkind, D. Teacher child contracts. *The School Review*, 1971, 79, 579-589.
19. Davis, A. Cultural factors in remediation. *Educational Horizons*, 1965, 43, 231-251.
20. Taboo, W. Academic ignorance and black intelligence. *Atlantic Monthly*, 1972.
21. Marwit, S. J., Marwit, K. L., & Boswell, J. J. Negro children's use of non-standard grammar. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63, 218-224.
22. Genshaft, J. L., & Hirst, M. Language differences between black children and white children. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 451-456.
23. Lambert, W. E. *Language, psychology and culture: Essays by Wallace E. Lambert* (A. S. Dil. Ed.) Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1972.
24. Cohen, A. The Culver City Spanish Immersion Program: The first two years. *Modern Language Journal*, 1974, 58, 95-103.
25. Mednick, S. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 1962, 69, 220-232.
26. Wallach, M. A., & Kogan, N. *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, 1965.
27. Torrance, E. P. The Minnesota studies of creative behavior, National and international extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1967, 1, 137-154.
28. Geizels, J. W., & Jackson, P. W. *Creativity and intelligence*. New York: Wiley, 1962.
29. Marx, M. (Ed.), & Tombaugh, T. *Motivation*. San Francisco: Chandler, 1967.
30. Olton, R. M., & Crutchfield, R. S. Developing the skills of productive thinking. In P. H. Mussen, J. Langer, & M. Covington (Eds.), *Trends and issues in developmental psychology*. New York: Holt, 1969.
31. Covington, M. V., & Crutchfield, R. S. Facilitation of creative problem solving. *Programmed instruction*, 1965, 4, 3-5.
32. Crutchfield, R. S. Creative thinking in children: Its teaching and testing. In H. Brim, R. S. Crutchfield, & W. Holtzman (Eds.), *Intelligence: Perspective 1965*. New York: Harcourt, 1966.
33. Olton, R. M., et al. The development of productive thinking skills in fifth grade children. Technical report, Research and Development Center for Cognitive Learning. Madison: University of Wisconsin, 1967.
34. Witkin, H. A. Individual differences in the perception of embedded figures. *Journal of Personality*, 1950, 19, 1-15.
35. Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R., & Karp, S. A. *Psychological differentiation*. New York: Wiley, 1962.
36. Crandall, V. J., & Sinkeldam, C. Children's dependent and achievement behaviors in social situations and their perceptual field dependence. *Journal of Personality*, 1964, 32, 1-22.
37. Kagan, S. Field dependence and conformity of rural Mexican and urban Anglo-American children. *Child Development*, 1974, 45, 765-771.
38. Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 1964, 78 (1 Whole No. 578).
39. Kagan, J. Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo. In J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally, 1965.
40. Denney, D. R. Reflection impulsivity as determinants of conceptual strategy. *Child Development*, 1973, 44, 657-660.
41. Eska, B., & Black, K. N. Conceptual tempo in young grade school children. *Child Development*, 1973, 44, 657-660.
42. Messer, S. The effect of anxiety over intellectual performance on reflectivity-impulsivity in children. *Child Development*, 1970, 41, 723-735.
43. Wagner, I., & Cimiote, E. Impulsive und reflective kinder pruefen hypothesen: Strategiem beim problemlösen aufgezert an blickervegungen. *Zeitschrift fuer entwicklungs psychologie und Paedagogische Psychologie*, 1975, 7, 1-15.
44. Kagan, J. Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 1966, 71, 17-24.

45. Massari, D. J., & Schack, M. Discrimination learning by reflective and impulsive children as a function of reinforcement schedule. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 183.
46. Kagan, J., Pearson, L., & Welch, L. Conceptual impulsivity and inductive reasoning. *Child Development*, 1966, 37, 583-594.
47. Brodzinsky, D. M. The role of conceptual tempo and stimulus characteristics in children's humor development. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 843-850.
48. McKinney, J. D. Problem solving strategies in reflective and impulsive children. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 807-820.
49. Egeland, B. Training impulsive children in the use of more effective scanning techniques. *Child Development*, 1974, 45, 165-171.
50. Briggs, C., & Weinberg, R. Effects of reinforcement in training children's conceptual tempo. *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, 383-394.
51. Block, J., Block, J. H., & Harrington, D. M. Some misgivings about the Matching Familiar Figures test as a measure of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 611-632.
52. Bentler, P. M., & McClain, J. A multitrait-multimethod analysis of reflection-impulsivity. *Child Development*, 1976, 47, 218-226.
53. Ault, R. L., Mitchell, C., & Hartmann, D. P. Some methodological problems in reflection-impulsivity research. *Child Development*, 1976, 47, 227-231.
54. Rotter, J. B. *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1954.
55. Lefcourt, H. M. Recent developments in the study of locus of control. In *Recent progress in experimental personality research*. New York: Academic Press, 1972.
56. Nowicki, S. R., Jr., & Duke, M. P. A preschool and primary Internal External Control Scale. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 874-880.
57. Walls, R. T., & Smith, T. S. Development of preference for delayed reinforcement in disadvantaged children. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 118-123.
58. Crandall, V. C., Kalkovsky, W., & Preston, A. Motivational and ability determinants of young children's intellectual-academic achievement behaviors. *Child Development*, 1962, 34, 91-109.
59. McGhee, P. E., & Crandall, V. C. Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. *Child Development*, 1968, 39, 91-102.
60. Chance, J. E. Internal control of reinforcements and the school learning process. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, March 1965.
61. Gruen, G. E., Korte, J. R., & Baum, J. F. Group measure of locus of control. *Developmental Psychology*, 1974, 5, 683-686.
62. Loeb, R. C. Concomitants of boys' locus of control examined in parent-child interactions. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 353-358.
63. Tyler, L. E. *The psychology of human sex differences*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1965.
64. Maccoby, E. *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
65. Block, J. Review of Maccoby and Jacklin's "The psychology of sex differences." *Contemporary Psychology*, 1976, 21, 517.
66. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974.
67. Bandura, A., & Perloff, B. Relative efficacy of self monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 7, 111-116.
68. Masters, J. C., & Christy, M. C. Achievement standards for contingent and non-contingent self reinforcements: Effects of task length and task difficulty. Paper read at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, 1973.
69. Grusec, J. E. Waiting for reward and punishments: Effects of reinforcement value in choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 9, 85-89.
70. Ault, R. L., Crawford, D. E., & Jeffrey, W. E. Visual scanning strategies of reflective, impulsive fast-accurate and slow-accurate children on the Matching Familiar Figures test. *Child Development*, 1973, 43, 1412-1417.
71. Debus, R. L. Effects of brief observation of model behavior on conceptual tempo of impulsive children. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 22-32.
72. Egeland, B., & Weinberg, R. A. The Matching Familiar Figures Test: A look at its

- psychometric credibility. *Child Development*, 1976, 47, 483-491.
73. Block, J. H. Conceptions of sex role: Some cross cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 1973, 28, No. 6, 512-526.
 74. Freud, S. *New introductory lectures in psycho-analysis*. New York: Norton, 1933.
 75. Mischel, W. A social learning view of sex differences in behavior. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
 76. Kohlberg, L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
 77. Fagot, B. I., & Patterson, G. R. An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex role behaviors in the preschool child. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 563-568.
 78. Levitin, T. E., & Chananic, J. D. Responses of female primary school teachers to sex typed behaviors in male and female children. *Child Development*, 1972, 43, 1309-1316.
 79. Etaugh, C., & Hughes, V. Teacher's evaluations of sex typed behaviors in children: The role of teacher, sex, and school setting. *Developmental Psychology*, 1975, 3, 394-395.
 80. Chesebro, J. W., & Hamscher, C. D. Communication, values and popular television series. *Journal of Popular Culture*, Winter 1975, 589-602.
 81. Clark, C. Race, identification, and television violence. In G. A. Comstock, E. A. Rubenstein, & J. P. Murray (Eds.), *Television and social behavior*. Vol. 5. *Television's effects: Further explorations*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
 82. DeFleur, M. Occupational roles as portrayed on television. *Public Opinion Quarterly*, 1964, 28, 57-74.
 83. Gerbner, G. Violence in television drama: Trends and symbolic functions. In G. A. Comstock & E. A. Rubenstein (Eds.), *Television and social behavior*. Vol. 1, *Media content and control*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1972.
 84. Sterngang, S. H., & Serbin, L. A. Sex role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 710-715.
 85. Zajonc, R. B., & Markus, G. B. Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 1975, 82, 74-88.
 86. Zajonc, R. B. Family configuration and intelligence. *Science*, 1976, 192, 227-236.
 87. Breland, H. Birth order, family configuration, and verbal achievement. *Child Development*, 1974, 45, 1011-1119.
 88. Hoffman, L. W. Effects of maternal employment on the child: Review of Research. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 204-228.
 89. Baruck, G. K. Maternal influences upon college women's attitudes toward women and work. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 32-37.
 90. Meier, H. C. Mother-centeredness and college youths' attitudes towards social equality for women: Some empirical findings. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, 34, 115-121.
 91. Koppel, B. E., & Labert, R. D. Self worth among children of working mothers. Unpublished manuscript. University of Waterloo, 1972.
 92. Birnbaum, J. A. Life patterns, personality style and self esteem in gifted, family oriented and career committed women. Unpublished doctoral dissertation. University of Michigan, 1971.
 93. Yarrow, M. R., Scott, P., deLeeuw, L., & Hernaling, C. Child rearing in families of working and non-working mothers. *Sociometry*, 1962, 25, 122-140.
 94. Woods, M. B. The unsupervised child of the working mother. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 14-25.
 95. Glueck, S., & Glueck, E. Working mothers and delinquency. *Mental Hygiene*, 1957, 41, 327-352.
 96. McCord, J., McCord, J., & Thurber, E. Effects of maternal employment on lower class boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 177-182.
 97. Edgington, E. D. Academic achievement. *Journal of American Indian Education*, 1969, 8, 10-15.
 98. Erickson, D. A. Failure in Navajo schooling. *Parents Magazine*, 1970, 45, 66-68.
 99. Tunley, R. The 50,000,000 acre ghetto. *Seventeen*, 1970, 28, 222-233.
 100. Cundick, B. P., & Gottfredson, D. Changes in scholastic achievement and intelligence of Indian children enrolled in a foster placement program. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 815-820.
 101. Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.

102. Clark, K. B., & Clark, M. K. The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, 591-599.
103. Clark, K. B., & Clark, M. K. Racial identification and preference in Negro children. In E. Maccoby (Ed.), *Readings in social psychology*. New York: Holt, 1959.
104. Goodman, M. E. *Race awareness in young children*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1952.
105. Moreland, J. K. Racial recognition by nursery school children in Lynchburg, Virginia. *Social Forces*, 1958, 37, 132-137.
106. Moreland, J. K. A comparison of race awareness of Northern and Southern children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1966, 36, 22-31.
107. Dreger, R. M., & Miller, K. S. Comparative psychological studies of Negroes and whites in the United States, 1959-1965. *Psychological Bulletin* monograph supplement, Vol. 70, No. 3, Part 2, 1968.
108. Powell, G. J. Self concept in black and white children. In G. J. Powell (Ed.), *Racism and mental health*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.
109. Baugham, E. E., & Dahlstrom, W. G. *Negro and white children: A psychological study in the rural South*. New York: Academic Press, 1968.
110. Rosenberg, M., & Simmons, R. G. Black and white self-esteem: The urban school child. Arnold and Caroline Rose Monograph Series, American Sociological Association Monograph Series, 1972.
111. Soares, A. T., & Soares, L. M. Self perceptions of culturally disadvantaged children. *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 31-45.
112. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
113. Cole, M., Gay, J., Glick, J., & Sharp, D. *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology*. London: Methuen, 1971.
114. Price-Williams, D. A study concerning concepts of conservation of quantity among primitive children. *Acta Psychologica*, 1961, 18, 297-305.
115. Price-Williams, D. Abstract and concrete modes of classification in a primitive society. *British Journal of Educational Psychology*, 1962, 32, 50-61.
116. Voyat, G., & Silk, S. Cross-cultural study of cognitive development on the Pine Ridge Indian Reservation. *Pine Ridge Reservation Bulletin*, January 1970, 11, 50-73.
117. Oppen, S. A study of the intellectual development of Thai urban and rural children. Unpublished Ph.D. dissertation, Cornell University, 1971.
118. Heron, A., & Simonsson, M. Weight conservation in Zambian children. *International Journal of Psychology*, 1969, 4, 281-292.
119. Bovet, M. Cognitive processes among illiterate children and adults. In J. Berry and P. Dasen (Eds.), *Culture and cognition: Readings in cross cultural psychology*. London: Methuen, 1974.
120. Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez, M. Skill and conservation. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 769.
121. Adjei, E. A cross cultural investigation of Piaget's organism-environment interaction hypothesis. In P. Dasen & G. Seagrin (Eds.), *Inventory of cross cultural Piagetian research*. London: Methuen, 1973.
122. Kagan, S. Field dependence and conformity of rural Mexican and urban Anglo-American children. *Child Development*, 1974, 45, 765-771.
123. Hudson, W. Pictorial depth perception in subcultural groups in Africa. *Journal of Social Psychology*, 1960, 52, 183-208.
124. Hudson, W. Pictorial depth perception and educational adaptation in Africa. *Psychologica Africana*, 1962, 9, 226-239.
125. Jahoda, G., & McGurk, H. Pictorial depth perception: A developmental study. *British Journal of Psychology*, 1974, 65, 141-149.
126. McGurk, H., & Jahoda, G. The development of pictorial depth perception: The role of figural elevation. *British Journal of Psychology*, 1974, 65, 367-376.
127. McGurk, H., & Jahoda, G. Pictorial depth perception by children in Scotland and Ghana. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1975, 6, 279-295.
128. Kolb, D. A. Achievement motivation training in underachieving high school boys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 783-792, 301-304.
129. Waber, D. P. Sex differences in cognition: A function of maturation rate? *Science*, 1976, 192, 572-573.
130. Banks, W. C. White preference in blacks: A paradigm in search of a phenomenon. *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 1179-1186.



الفصل الرابع عشر

النمو الشد في مرحلة الطفولة المتوسطة

– ضروب المعجز عن التعلم :

– آثار الخل الأصفر لوظائف الدماغ على التعلم المدرسي

– الأثر النفسي لضروب المعجز عن التعلم .

– المصاحبة .

– الخوف المرضي من المدرسة :

– أصول الخوف المرضي من المدرسة .

– التعرف على خطوات الخوف المرضي من المدرسة .

– المصاحبة .

– المصاحبات الأخرى :

– الاضطرابات التحولية وتوهم المرض .

– الاكتئاب .

– اضطرابات الصادة .

– اضطرابات السلوك .

– المصاحبة .

– مقال : أولويات في خدمات الصحة النفسية للأطفال .

– الخلاصة :

– المراجع :

الفصل الرابع عشر

النمو الشلا في مرحلة الطفولة المتوسطة

تصبح النماذج الأصلية للسلوك السوي متزايدة التعميد والتنوع خلال سنوات المدرسة الابتدائية كما تدل القصول الثلاثة السابقة كذلك تفعل ضروب النمو الشلا . فالتخلف العقلي ، وفصام الطفولة يستمران إلى أن يصبحا أكثر شكلين للمعز النفسي ذوي دلالة ، وكلاهما يحتمل أن يصبحا ظاهرين أكثر . وكما أشرنا لتونا ، فإن كثيراً من الأطفال المتخلفين لا تبين هويتهم حتى يدخلوا المدرسة ، ويبدأوا بالتأخر في دراساتهم . وكما هو الأمر في حالة فصام الطفولة ، فإن المعلمين والراشدين الآخرين يمكن أن يكونوا أول من يتعرف على الاضطراب النفسي حيث كان الآباء عاجزين أو لا يريدون رؤيته .

ويجب الدخول إلى المدرسة أيضاً شكلين جديدين من الاضطراب النفسي :

أولاً : النماذج الأصلية للخلل الأصفر لوظائف الدماغ يمكن أن تقود إلى ضروب متنوعة من المعجز من التعلم تتدخل في التحصيل المدرسي .

ثانياً : يمكن أن يصاب الأطفال بالخوف المرضي من المدرسة ، وهو معجز نفسي من الدوام على المدرسة بسبب مخاوف ترتبط بالوجود هناك .

إن الخوف المرضي من المدرسة هو واحد من عدد من الاضطرابات العصابية التي يمكن أن تبرز خلال الطفولة المتوسطة . وخلافاً لمعظم

مشكلات السلوك في الطفولة الأولى ، وسنوات ما قبل المدرسة تسبب الاضطرابات العصبية بشكل رئيس من طريق خبرات الاطفال النفسية الاجتماعية ، وليس من طريق ضروب المعز البيولوجي . وبالإضافة الى المخوف المرضي من المدرسة فسوف نناقش في هذا الفصل الاضطرابات النفسية الاجتماعية الرئيسة الأخرى وهي الاضطرابات التحولية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب ، واضطرابات العادة ، واضطراب السلوك .

المعز عن التعلم :

بالرغم ان مشكلات التعلم في المدرسة يرجع ان تعزى الى الجوانب العقلية المحدودة فإن عدداً لا بأس به من الاطفال يملكون ذكاءً متوسطاً او فوق المتوسط يفشلون في تحصيل درجات تتناسب مع مقدراتهم العقلية ، ويقدر ان نسبة تعادل ٢٥ ٪ من اطفال المدرسة متدني التحصيل بهذه الطريقة (١) وأكثر من ذلك ، فإن بين الاطفال الذين يترَوْنَ في الميادات الطبية النفسية يوجد بين لم الى لم هؤلاء موجودين فيها بسبب المشكلات المدرسية . ولدى كثير غيرهم امراض ثقوية لمثل هذه المشكلات (١ - ٢) .

وتتبع الأمراض الثانوية لصعوبة التعلم من المرض الجسدي الذي يستنفد طاقة العقل او تمنعه من الدوام المنتظم على المدرسة ، كما يمكن ان تعزى أيضاً الى أي اضطراب نفسي اجتماعي فادح يضعف قدرة العقل على التكيف مع المدرسة ، والبيت ، والأوساط الاجتماعية . وعندما يبرز لدى التحصيل الدراسي كمشكلة رئيسة بحق ، فإنه يمكن مع ذلك ، تتبعها عادة في واحد من اسباب ثلاثة هي : الخلل الاصغر لوظائف الدماغ ، والانتقطاع الاجتماعي الثقافي بين المدرسة والبيت او الحي ، اما الصراعات العصبية التوهمية حول التعلم المدرسي فتعزى عادة الى النملاذج الأصلية غير التكيفية للتفاعل الاسري .

وكل من هذه العوامل يمكن أن يكون تبعاً لصعوبة دراسية من
الصف الأول وحتى الجامعة . وما دامت المحددات الاجتماعية الثقافية
والعصائية لتدني التحصيل تصبح أكثر ظهوراً خلال المراهقة فإن هذه
المحددات سوف تناقش لدى دراسة المراهقة : هنا سوف نركز على
مشكلات التعلم التي تبدو مرتبطة بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ ما دامت
هذه يظن أن تظهر باكراً في حياة الطفل المدرسية .

ومن المهم أن نلاحظ ، وقبل الدخول الى هذا البحث أن مصطلح
العجز عن التعلم لا يشير الى نموذج اصلي وحيد للنمو الشلا . ففي
المدرسة ذات الصفوف الخاصة للأطفال العاجزين من التعلم ، وأحياناً
عندما يلتفت انتباه الجمهور الى حاجات هؤلاء الأطفال فإن اسم « عاجز
عن التعلم » إنما يستخدم كما لو كانت المجموعة متجانسة . في الواقع
إن هذه التسمية تنطبق على أطفال ذوي ضروب متنوعة من تدني
التحصيل الدراسي ، وما دام هؤلاء الأطفال يشكلون جملة غير متجانسة
فإن برامج التربية والعلاج الخاصة بهم تتطلب تمييزاً يكافئ مصدر
صعوباتهم (٤ - ٩) .

ويجب أن نتخذ رعاية خاصة لا لتبادل العجز عن التعلم فقط في
حالة **الخلل الأصفر لوظائف الدماغ** . فالعجز عن التعلم يمكن أن يعود
إلى **العاهات الانفعالية** ، او الاجتماعية الثقافية بدون أي خلل أصفر
لوظائف الدماغ ، وبعض المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ لا تكون
لديهم أية صعوبات تعلم (٧) . ومن ناحية أخرى ، فإن نصف أو لثي
المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ يصابون بشكل ما من العجز عن
التعلم ، ويكون الخلل الأصفر لوظائف الدماغ السبب الأكثر شيوعاً
لمشكلات التعلم المدرسي لدى أطفال ذوي ذكاء مناسب (٨ - ١١) .

آثار الخلل الأصفر لوظائف الدماغ على التعلم المدرسي : وكما
ناقشنا في الفصل الثاني عشر فإن ضروب العجز الإدراكي - المعرفي

المربط بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ تتدخل في التعلم المدرسي بطريقتين :

١ - نظراً لأن الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ لا يهدأون ، وهم متشتتون الانتباه فلديهم صعوبة في الانتباه إلى معلمهم ، وإلى تعييناتهم . فيستوصون أقل من الأطفال الآخرين من المناقشات الجماعية ، ويكتسبون أقل من الدراسة الفردية . فهم بطيئون في إنجاز وظائفهم وأوراق اختباراتهم ، ويفشلون غالباً في تذكر التوجيهات وإتمامها (١٢ - ١١) .

٢ - إن الخلل الأصفر لوظائف الدماغ يضعف عادة وظيفة أو أكثر من الوظائف الذهنية اللازمة لاتقان بعض المهارات الأساسية والمواد الدراسية . وتشمل هذه القدرة على التنسيق بين الوظائف الإدراكية والحركية (وهذا مطلوب على سبيل المثال في جميع ألعاب المتابعة والقيام برسم الأشكال الهندسية) ، والإحساس بالعلاقات المكانية اللازم للتمييز بين اليسار واليمين والشمال والجنوب ، ودمج المعطيات الحسية اللازم للتمكن من التعرف على أن كلمة مقالة تعادل الكلمة المكتوبة لأحدهما) ، والقدرة على فهم المقالة بأنها الكلمة والكلام بوضوح ، والقدرة على التذكر المكاني (١٣-١٢) . ولأن الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ ضعفاء في هذه الوظائف ، فهم غالباً ما يتخلفون عن رفاق صفهم في المهارات اللغوية الأساسية كالقراءة والكتابة . والأطفال المصابون بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ يماتون عادة فيما بعد في المدرسة الابتدائية وما بعدها من صعوبة في مادة أو أكثر من مجال معرفي معين .

مشكلات القراءة والكتابة : ربما كانت مشكلات اقراءة (كضعف القدرة على القراءة حسب مستوى القدرة العقلية للفرد) اقصى أنواع العجز عن التعلم الأكثر شيوعاً .

الجدول رقم ١/١٤

أخطاء القراءة الشائعة لدى الأطفال المصابين بـ **الاصفر**
لوظائف الدماغ ولديهم الضعف في القراءة **Dyslexia** .

الخطأ	الكلمة المطبوعة	ماذا يقرأ الطفل
قلب الكلمة	Saw	was
نقل حروف ضمن الكلمة	its	sit
خط الحروف القابلة للعكس	big	dig
خط الحروف المتشابهة	how	now
خط الحروف ذات الصوت المشابه	Down	town

فلا يفشل جميع الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في القراءة حسب مقدرتهم . إن القراءة الضعيفة يمكن أن تنجم عن ضعف تعليم القراءة في المدرسة ، ويمكن أن تعكس تباطؤاً مؤقتاً في نضج الطفل المعرفي . ومع ذلك ، فإن مدة الانتباه المحدودة لكثير من الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ تجعلهم معرضين كثيراً لضعف القدرة على القراءة ، ما دامت القدرة على الانتباه إلى الصفحة المطبوعة هي إحدى المهارات الأساسية في القراءة (٢٠ - ٣٢) . أضف إلى ذلك ، فإن ضروب الضعف الإدراكي المعرفي في الخلل الأصفر لوظائف الدماغ يمكن أن تعيق الأطفال من النظر في المادة المكتوبة مع حركات العين الدقيقة من اليسار إلى اليمين في النظر إلى الحروف بشكل صحيح ، وفي تشكيل الحروف في تاليف الكلمات . ونتيجة لذلك يقع الأطفال المصابون بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في أنواع من أخطاء القراءة المعروضة في الجدول رقم ١/٣٣ - ٣٤ .

العجز عن القراءة أثر تراكمي سلبي على كل التعلم المدرسي تقريباً .
إن معظم المواد الدراسية تتطلب القراءة ، وبعضها يقيس التحصيل بشكل
كلي من طريق مدى قدرة الطالب على القراءة جيداً كميات كبيرة من المادة
المكتوبة . ولهذا فإن الضماف في القراءة ينعثرون في جميع دروسهم ،
ودون مساعدة علاجية خاصة فمن الأرجح أن يسقطوا أكثر ويتخلفوا بعيداً
عن زملائهم في الصف كل سنة .

وكثير من أنواع خلط الحروف وعكسها وتبديلها التي تعمق الاطفال
المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في القراءة تؤثر في كتابتهم (المعجز
من الكتابة) Dysgraphia . وإذا كان لدى هؤلاء الاطفال مشكلات في
التوافق الحركي كذلك (كما يفعل كثير من الاطفال المصابين بالخلل الأصفر
وظائف الدماغ) ، فانشأؤهم ومعلمهم الكتابي الآخر (مسائل الرياضيات ،
رسم الخرائط ، اختبارات القهجة) يمكن أن تكون مشوشة غير مقبولة
أو مفومة حتى عندما ينجح الاطفال في إكمالها .

مشكلات في مجال المواد الدراسية : يجد الاطفال المصابون بالخلل
الأصفر لوظائف الدماغ أنهم معانون في مجال مادة أو أكثر في السنوات
اللاحقة من المدرسة الابتدائية والثانوية . فاولئك الذين لديهم مشكلات
خطيرة وقراءة مستمرة يرجح أن يحصلوا على درجات متدنية في الانكليزية
والدراسات الاجتماعية . ومن ناحية أخرى ، فإن الاطفال المصابين بالخلل
الأصفر لوظائف الدماغ الذين تعلموا القراءة والكتابة بشكل مقبول يمكن
أن يحصلوا حتى مستوى الجامعة أو بعدها في هذه المواد في حين يحصلون
تحصيلاً ضعيفاً في مواد أخرى . مثال ذلك ، يمكن أن تمنعهم القدرة
الضعيفة للتفكير المفهومي من التحصيل الجيد في العلوم والرياضيات كما
يحصلون في الدراسات الاجتماعية ، حيث يرتبط محتوى المادة ارتباطاً
وثيقاً بالخبرة اليومية الشخصية . في الواقع إن العلوم والرياضيات بعد
القراءة هما المجالان الأكثر شيوعاً اللذان يحصل فيهما الاطفال المصابون
بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ على أدنى الدرجات .

الامر النفسي للعجز عن التعلم :

كل عجز عن التعلم يحمل الأطفال وآباءهم جهداً سيكولوجياً . فمثل دخولهم المدرسة يكون الأطفال المصابون بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ معاقين في جهودهم لتحصيل المهارات وللأحاساس بالاتقان اللذين يرقيان بالمبادرة والثقة بالنفس خلال العقولة المتوسطة . وفي بعض الحالات يمكن أن يكون لدى هؤلاء الأطفال مشكلات انفعالية اذا استجاب آباؤهم سلباً الى نموهم الحركي البطيء وضبطهم الذاتي المحدود . أما الأطفال المصابون بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ الآخرون اللذين ينعمون بتفهم آباؤهم ، ودعمهم فانهم ينجحون في سنوات ما قبل المدرسة ولكنهم يواجهون مصاعب بعد ذلك في المدرسة الابتدائية ، عندما يجدون انفسهم عاجزين عن المنافسة مع زملاء صفهم ويدركون قدرتهم الخاصة .

وهذا الضرب من الوعي الذاتي غالباً ما يؤدي بالأطفال العاجزين عن التعلم الى انماء رأي متدن عن انفسهم ، ويصبحون مشطي العزم بسهولة والاسلوب اللهي يعاملهم به الأطفال الآخرون يمكن أن يجعل الأمور أكثر سوءاً . فغالباً ما يكون الأطفال المصابون بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ هدفاً للنكات والمزاح بسبب الأخطاء التي يرتكبونها . مثال ذلك ، الضياع على طريق المدرسة (بسبب ضعف احساسهم بالاتجاه) . ويظهر البحث من قبل (برايان Bryan) وآخرون أن الأطفال العاجزين عن التعلم لا شمية لهم بين زملاء صفهم وغالباً ما يُرقتضون (بضم الهاء وفتح الفاء) (٢٧ ، ٢٥ ، ٢٤) . ولهذه الأسباب غالباً ما يصبح الأطفال العاجزون عن التعلم قلقين أو مكتئين بالنسبة للمدرسة ، وقد يلجأون الى شروب من السلوك العدواني ، أو التهريجي ، والعبودي أو المتدفع الذي وصفناه في الفصل الثاني عشر كجهود لتكرار ضعفهم الشخصي أو تمويهه .

إن القشل أو الاداء الضعيف في المدرسة هو صعوبة بالنسبة لمعظم الآباء عليهم ثقلها ، وبخاصة اذا لم يكونوا واثقين لاماعة طفلهم . وقد يستجيب الآباء للمشكلة بأساليب تجعلها أكثر سوءاً أيضاً . فبعض

الآباء يغفلون غاضبين أو رافضين ، كما لو كان اللوم يقع على الطفل لاعتاقه تعلمه ، وبعضهم يصبح مفرطاً في التسامح والحماية كما لو كانوا قانعين بأن طفلهم لن يتمكن من العناية بنفسه أبداً ، وآخرون ينكرون الإعاقة ويتهمون الطفل بالكسل أو عدم المحاولة الجادة ، أو يتهمون المدرسة بالتدخل على ولدهم أو لا تقوم بالتعليم بشكل صحيح .

ويمكن أن نغزو جزئياً ود فعل الآباء السلبي على الطفل العاجز عن التعلم إلى ما سماه (مكارتي وماكارتي McCarthy & McCarthy « بطعم العسل » (٢٨) . أن الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ والعاجزين عن التعلم خلافاً للأطفال المتخلفين عقلياً أو المضطربين اضطراباً انفعالياً شديداً ، غالباً ما يبدون ذكلاً سوياً بشكل جوهري ، وكثيراً من القدرات العادية (طعم العسل) الذي يجعل من الصعب على الآباء فهم أو قبول تدنيهم عن المتوسط في مجالات . وبسبب أنهم قد يتوقعون من طفلهم أكثر مما هو ممكن في الواقع غالباً ما يكون هؤلاء الآباء أكثر خيبة ، وإحباطاً عن آباء الأطفال ذوي عاهات افدح تهديماً والذين يتوقع منهم الأقل .

وتؤكد دراسات الأطفال العاجزين عن التعلم لو لديهم مناخاً أقل ملاءمة من الناحية الانفعالية في البيت من الأطفال الأسوياء أو حتى من أشقائهم الأسوياء (٢٩) . أن اتجاهات الآباء السلبية تجعل الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ يشعرون بأنهم أقل كفاية وجدارة مما يودون . ورشبطهم أكثر عن القيام بجهود بناءة للتغلب عن عاهتهم . وكما يمكن توقعه إذن فإن الدرجة التي يمكن لهؤلاء الأطفال أن يستفيدوا من أي برنامج علاج تتوقف جزئياً على مدى دعم أسرهم ، ولعل نتائج البحث على أنه بقدر ما يتقبل الآباء ، ويقدر ما يندمجون في برنامج العلاج تكون النتائج أفضل (٣٠ - ٣١) .

المعالجة :

كان يعتقد قبل الستينات على نطاق واسع ان صعوبات التعلم لدى الاطفال الاصحاء جسمياً والأسوياء ذكائياً يعود الى عوائق انفعالية(٤٣) . وكان يعتبر علماء التحطيل النفسي هذه العوائق ناجمة عن بعض المظاهر العدوانية أو الجنسية في عملية التعلم . مثال ذلك الحصول على معلومات كأنظر في صفحة من كتاب - يمكن ان تفسر كمواجهة فعالة للمحيط وكتعبير من حب الاستطلاع كليهما معا . ويمكن ان تنمو مشكلات التعلم اذا جعل هذا النوع من القمالية الاطفال بانهم أكثر عدوانية او ان فضولهم ينطوي على فضول جنسي محرم في البيت . مثال ذلك، طرح كثير من الاسئلة - المخرجة او رؤية اشياء لا يفترض لهم ان يروه(٤٤-٤٥) .

وعندما تفسر مشكلات التعلم على العموم في حدود مثل هذه القرضيات فان الموصى به عادة هو ان يتلقى المطفل العاجز عن التعلم علاجاً نفسياً مكثفاً . ومع ذلك ، ففي الستينات ، فان بعض المنشورات العلمية الهامة(٤٦-٥١) ، وجهود رابطة الاطفال المصابين بضروب المعجز عن التعلم قد بدأت بتوعية المتخصصين بالطفل وعامة الناس بان الخلل الاصغر لوظائف الدماغ غالباً ما يسبب صعوبة للتعلم . ونسلم الآن ، بوجه عام ، بان العلاج النفسي لا يمكن الاعتماد عليه حصراً في معالجة الاطفال العاجزين عن التعلم . ما دامت الاخيلة الجنسية والعدوانية نادراً ما تكون السبب الوحيد لتدني تحصيلهم الدراسي(٥٢-٥٣) .

والبحث في صعوبات التعلم للأطفال المصابين بالخلل الاصغر لوظائف الدماغ قد استشارت عدداً من المقاربات العلاجية الجديدة . وكما اشرنا في الفصل الماشر يتطلب هؤلاء الاطفال عادة برنامجاً متعدد الواجهه الذي يمزج العلاج النفسي ، واستشارة الابوين ، والمداواة ، والتخطيط التربوي . وما دامت الواجهه الثلاثة الاولى قد نوقشت في الفصل السابق فسوف نلتفت الآن الى التخطيط التربوي .

ويعتقد بعض المربين المتخصصين في التربية الخاصة أن السبب الرئيس للصعوبة لدى الأطفال المصابين بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في المدرسة هو بسبب اعاقتهم الإدراكية الحركية . وتبعاً لذلك يبرز هؤلاء المربون التدريب في المهارات البصرية والحركية . وبدلاً من الوجود في المصنف النظامي يتلقى الأطفال هذا التدريب في أماكن خاصة تشبه غرفة الألعاب وقد رسمت الأعداد ، والحروف ، والأشكال الهندسية على الأرضية والجدران ، وبدلاً من القاعد والكراسي توجد سكة سير وقطع من التجهيزات يعطي الأطفال تدريبات على السير والتوازن لتحسين توافقهم الحركي ، ويتابعون تصاميم تحسن تنظيمهم البصري ويتقنون بشكل إيقاعي إلى الموسيقى لتساعدهم على دمج أفضل الخبرات الحسية (٥٣) .

ويعتقد مربون متخصصون في التربية الخاصة آخرون أن اللغة هي العائق الأساسي للعقل المصاب بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في التعلم . والصفوف التي تمكس هذه الفلسفة تستخدم مواد تشجع على الكلام ، والاستماع ، والقراءة وبخاصة الكتب والتسجيلات (٥٤) - (٥٥) والمدافعون عن هذه المقاربة يعتقدون أن المهارات اللغوية المحسنة تفيد في خفض أو إزالة صعوبات تعلم العقل مثل هؤلاء الذين يجيدون التدريب الإدراكي الحركي ، يعتقدون أن التحسن في هذه المهارات سوف يكون كافياً لمكس تخلف العقل المصاب بالخلل الأصفر لوظائف الدماغ في المصنف .

وبالرغم من الوقت أو المال اللذين أنفقاً على تنمية هذه المقاربات في البحث ، يبدو أن المهارة الخاصة ليست مجدية بوجه خاص . ففي المقام الأول يبدو أن التدريب المباشر على مهارة خاصة يعطي نتائج أفضل . فقد وجد مثلاً أن الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة لأنهم لا يستطيعون النظر بسرعة من اليسار إلى اليمين . فهم لا يستفيدون أكثر من تعليم القراء المادي من تدريبات مختصرة لتجسين حركات عيونهم (٥٦،٥٧) .

وفي القام الثاني : يمكن للأطفال الصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ أن يكونوا عاجزين عن التعلم بالنسبة لأي سبب من عدد من الأسباب يمكن أن يكون بعضهم معاقاً بصرياً ، وآخرون معاقون لهنياً ، وآخرون مفرطو نشاط دون إعاقات بصرية أو لقلوية . ومن الواضح أن طريقة العلاج المصممة لتصحيح إعاقة خاصة لا يكون الطفل مصاباً بها لا تفيد ، وبدلاً من ذلك ينبغي انتقاء طريقة العلاج لمواجهة حاجات خاصة للطفل واحد (٥٨ - ٥٩) .

وفي القام الثالث : وبسبب أن ضروب العجز عن التعلم تراكمية فقد يكون التدريب على مهارة خاصة دون فائدة تذكر أو متأخراً جداً ليفعل شيئاً . إن المتخلفين في القراءة الذين تأخروا في مجالات مواد عديدة يحتاجون إلى مساعدة للحاق برفاقهم ، ولو تحسنت قراءتهم . أضف إلى ذلك ، فإن المهارات التي تحسنت لا تغير بالضرورة اتجاهات الطفل العاجز عن التعلم السلبية الدائمة النموذجية والتثبيط إزاء المدرسة ، وما لم يولّ انتباه إلى جميع مظاهر التكيف المدرسي للطفل - دراسياً وانفعالياً - فمن غير المرجح أن يتغلب على عجزه عن التعلم .

ومن أجل هذه الأسباب فإن الميل الشائع في العمل مع الأطفال هو إزاء ما يسمى بالقلوبة النفسية التربوية . وهذه القلوبة تبدأ بتقويم تشخيصي لسبب وجود صعوبات تعلم ، وما هو الأفضل الذي يفيد حاجاتهم . وبالتالي فإن مواجهة هذه الحاجات بالنسبة لتدريب المهارة ، والإشراف على بعض مجالات المواد الدراسية ، وبرامج تحسين عادات الدراسة أو الضبط الذاتي ، وجود زيادة التقدير الذاتي ، وأي شيء آخر يواجه من قبل المشاورين النفسيين ، أو المتخصصين الذين يعملون مع معلم صف نظامي وينفقون وقتاً مع الأطفال ، ولكنهم لا ينقلونهم كلياً من صفهم النظامي . وهذه القلوبة تستخدم كل المعرفة المتوافرة بما يساعد الأطفال الأفراد دون فرض أية فلسفة خاصة للمعالجة عليهم (٦٠ - ٦٢) .

والمقاربة النفسية التربوية تستخدم طرائق معالجة معرفية وسلوكية أيضاً . وتركز المناهج المعرفية على الأطفال العاجزين عن التعلم بعض طرائق التفكير . أو الحديث مع انفسهم حول المهمات الدراسية التي تساعد على الحفاظ على انتباههم . واحد مثل هذه التقنيات التي طورها (دوغلاس) تشجع الأطفال المعرفي النشاط على استخدام اوامر لفظية موجهة ذاتياً (« قف » ، « انظر » ، « استمع ») ليساعدوا انفسهم على العمل بشكل مقصود في مهمات وبذلك يتجنبون اخطاء التسرع (١٣) . ويستفيد الأطفال أيضاً من إعطائهم استراتيجيات أخرى يستطيعون تكرارها لانفسهم . مثال ذلك (عمل على مسألة واحدة في كل مرة) ، أو يعرض عليهم افلاماً عن اطفال آخرين يعملون في مهمات بأسلوب تأملي بصناية (١٤) - ١٨ .

وتقدم المناهج السلوكية ضرورياً مختلفة من المكافآت للأطفال العاجزين عن التعلم لتشجيعهم على الانتباه وتثبيط التفاعليات اللهية في الصف . وقد وجد ان طرائق بسيطة من مثل اعطاء الأطفال قطعة سكر على ادائهم الجيد مهمة ما طريقة مؤثرة بقوة في الوضعيات التجريبية لجعلهم يؤدون اداء افضل (١٩) . وقد جرب (اولري O'Leary) وزملاؤه برنامجاً لإدارة صف كامل استخدمت فيها مبادئ التعزيز لمساعدة الأطفال العاجزين عن التعلم . وفي احدى دراساتهم كانت معلمة الصف الثاني تلامذتها بنجوم في فترة بعد الظهور على سلوكهم اللائم (كما هو معروف بوضوح) ثم أعطت قطعة حلوى في نهاية كل اسبوع الى الطفل الذي حصل على معظم النجوم .

وكان هناك تناقص ملحوظ في السلوك المزعج لدى سبعة اطفال كفوا يعتبرون مصابين بفرط النشاط ، خلال الفترة التي كانت تقدم فيها المكافأة بالنجوم والحلوى . ومع ذلك ، فإن هؤلاء الاطفال قد تحسن سلوكهم خلال فترات بعد الظهور فقط (عندما كان برنامج المكافأة قائماً) واستمروا في ان يكونوا مشري فوضى في فترات الصباح . وعلى ذلك يبدو ان مثل هذه البرامج للإدارة ان تلحق كمظهر نظمي مستمر

الصف ، ولا يمكن أن نتوقع من تطبيق محدود أن يحدث نتائج عامة
أولاً دائمة (٢٠ - ٢٢) .

الخوف المرضي من المدرسة :

الخوف المرضي من المدرسة هو تمتنع أو رفض الذهاب الى المدرسة
بسبب قلق حاد يمتد منه في الوضع المدرسي . والأطفال المصابون
بالخوف المرضي من المدرسة يعبرون بشكل نمطي عن هذا التمتنع على
شكل شكاوى جسدية تمنع أبويهم ببقائهم في البيت ، وبخاصة الصداع ،
والآلام الحشوية ، والقيء ، والتعب الحثيث . وبالرغم من أن مثل
هذه الشكاوى مصطنعة فإن الأطفال يمتنعون عادة من كذب جسدي
حقيقي بما في ذلك الألم ، والإسهال ، والقيء وحتى الحمى . وفي بعض
الاحيان ، يقدم الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة تمهداً من
الانتقادات الى المدرسة كسبب لعدم رغبتهم في الدوام إما بالإضافة الى
غروب الاعتلال الجسدي أو بدلاً منه : قولهم المعلم بخيل أو غير
عادل ؛ العمل عمل أو صعب جداً ، الرحلة في (الباص) الحافلة طويلة
جداً ، الأطفال الآخرون غير ودودين وغير ذلك .

وسواء تم التعبير بالشكاوى الجسدية أو بانتقاد المدرسة فإنه
لا يمكن تجاهل جزء هؤلاء الأطفال أو كبته . إن توقع الذهاب الى
المدرسة يملأهم بالهلع بحيث إذا أجبروا على الذهاب رغم شكاوهم
فإنهم غالباً ما يفتدون مرضى أو جزمين في الصف - كالقيء ، والبكاء ،
والرجاء بالأدب لهم ويجب أن يرسلوا الى البيت .

ومع ذلك فإن ملاحظات الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة
يجعل من الواضح انه لا الانزعاج الجسدي ولا الشكاوى الأخرى يمكن
أن تؤخذ على ظاهرها . إذ تبدو الأمراض الجسدية عادة في الصباح
عندما يستيقظون . وتختفي في لحظات بعد اتخاذ قرار بعدم وجوب

دوامهم على المدرسة في ذلك اليوم . وإذا اقترح ذهابهم الى المدرسة بعد الظهر عادت الاعراض ثانية بسرعة . وإذا سمح لهم بالبقاء في البيت ليوم واحد ، فإن الاعراض تعود في صباح اليوم التالي . وإذا قرر الابوان عندئذ نسيان المدرسة لما تبقى من الاسبوع . فإن طفلهم يظل في صحة ومعنويات جيدة (وبخاصة إذا وجدت مناشط يستمتع بها في نهاية الاسبوع) حتى يوم الاثنين التالي حيث تعود الالام والشكاوى بقوتها الكاملة .

اما بالنسبة لانتقادات الاطفال للمدرسة فهي تتحول بشكل ثابت الى تبريرات اكثر من اسباب حقيقية لعدم الرغبة في الذهاب . ومحاولة معالجة هذه الشكاوى ، بتغيير معلمهم ، وفي وضعهم في صف ادنى أو اخذهم الى المدرسة بسيارة الأسرة ، أو حتى إرسالهم الى مدرسة أخرى لا تجلب معها الا نتائج مؤقتة . فالاطفال يكونون في البداية سعداء ، وراضين ، ويشاربون وضعية المدرسة الجديدة بحماسة ولكن بعد بضعة ايام أو اسابيع ، يعودون الى البيت ثابة مرضى جسديا ، أو يشكون من الوضعية الجديدة ، ويرفضون العودة ، ولهذا فإن الاصل الحقيقي للخوف المرضي من المدرسة لا يكمن في ابة شكوى يعرب عنها بل في ضروب قلق مكتوم أو لا شعوري لدى هؤلاء الاطفال حول الدوام على المدرسة (٣٣ - ١٧) .

ومن المهم قبل تفصيل ضروب القلق هذه أن نميز الخوف المرضي من المدرسة من المخاوف الحقيقية من المدرسة ومن الكيل . إن طفلا " هذو" بالضرب من قبل تلميذ متنمر في المدرسة ، أو من يواجه امتحانا يتوقع أن يهبط فيه يمكن أن يكون خائفا من الذهاب الى المدرسة . وإذا عرف أن التلميذ المتنمر قد طرد من المدرسة ، أو ان الامتحان قد انقضى فإنه سرعان ما يفقد خوفه . ومن ناحية أخرى ، فإن القلق الرهابي يعود الى هجوم مبالغ بها تلهب الى ما وراء ما هو ظاهر مباشرة ، ونادرا ما يمكن إزالتها عن طريق اجراء تغييرات سطحية في البيئة .

الكسل يستلزم قراراً شعورياً بالتهرب من المدرسة من أجل شيء آخر أكثر متعة . وبعض الأساليب الأخرى التي يختلف بها الأطفال الكسالى عن الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة مدرجة في الجدول رقم (٢/١٤) (٧٨ - ٨٠) .

الجدول رقم (٢/١٤) : الفروق بين الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة وبين الأطفال الكسالى .

الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة	الأطفال الكسالى
١ - يحب المدرسة .	١ - لا يحب المدرسة .
٢ - يقوم بعمل متوسط أو فوق المتوسط في المدرسة .	٢ - عملهم ضعيف في المدرسة .
٣ - يهتمون بالتخلف في دراستهم .	٣ - لا يهتمون بدراساتهم .
٤ - يهربون من حرم لأن يكونوا قادرين على العودة إلى المدرسة .	٤ - يهربون من رغبة في عدم الدوام على المدرسة .
٥ - يملكون موافقة آبائهم على وجودهم خارج المدرسة .	٥ - يكونون خارج المدرسة دون موافقة آبائهم .
٦ - يقضون وقتهم خارج المدرسة في البيت .	٦ - يقضون وقتهم خارج المدرسة بعيداً عن البيت .

اصول الخوف المرضي من المدرسة :

يمكن ان يظهر الخوف المرضي من المدرسة في اي وقت خلال سنوات المدرسة . وتختلف ضروب القلق النوعية التي تحدثه مع العمر . فبين

الأطفال الذين يظهرون نزعات للخوف المرضي من المدرسة في السنوات الأولى من المدرسة هناك من ينسج قلقهم عادة من ضروب قلق من الانفصال عن الأم . وبعد ذلك ، وبخاصة في المدرسة الإعدادية والثانوية يغلب أن ينجم الخوف المرضي من المدرسة عن خبرات غير سارة عانى منها أطفالهم في المدرسة .

الانفصال عن الأم :

الأطفال الصغار الذين ينغفرون من الذهاب إلى المدرسة هم عادة أطفال يبالغ في حمايتهم من قبل أمهاتهم . وغالباً لم يعانوا من الانفصال التدريجي عن أمهاتهم عن طريق الدوام على الروضة . وآباءهم يمكن أن يكونوا يمانعون في تركهم مع المربية . وغالباً ما تنجح هؤلاء الأمهات في طبخة حاجات أطفالهن ورغباتهم ، وبخاصة وسوسنهم بأمراض أطفالهن الجسدية ، ويملن إلى الشعور بالوحدة والفراغ عندما لا يكون أطفالهن في البيت يتطلبون الانتباه .

وهذا النمط من الأمومة خلال السنوات الأولى تمهد السبيل للأطفال إلى إعاقة ذهابهم إلى المدرسة ، وإلى قبول شكواهم القوري كسبب كاف لبقاء في البيت والعناية بهم (٨١ - ٨٥) . وكما نوهنا في الفصل الثاني عشر يمكن لبعض الأمهات حتى أن يشجعن مباشرة على عدم الدوام عن طريق إيجاد أسباب لإبقاء طفلهن في البيت : كالطقس السيء ، وسعال الطفل الضيف ، وحاجة الطفل للراحة قبل رحلة الأسرة . وغير ذلك .

وبالرغم من أن مزيجاً من أم مفرطة في الحماية ، وطفل مبالغ في التبعية لا يؤدي حتماً إلى الخوف المرضي من المدرسة ، فإنه يخلق الاعتماد لدى الطفل لأن يرفض الذهاب إلى المدرسة استجابة لوضعيات الشدة النفسية المرتبطة بالانفصال . وغالباً ما يقلق الأطفال

الفرطون في تبعيتهم بأن شيئاً سيئاً يمكن أن يحدث لأيومهم عندما لا يكونون في البيت . فإذا أصبح أحد الأيوين مريضاً أو وقع له حادث إذا شب حريق أو حدثت سرقة في البيت حينما كانوا في المدرسة ،



القلق الشديد من الذهاب الى المدرسة (الخوف المرضي من المدرسة)
يعاني منه أحيانا أطفال في الصفوف الباكراة الفرط في حمايتهم من قبل
أمهاتهم ولا يستطيعون تحمل انفصالهم عنهم .

فيمكن ان يصبحوا قلقين اشد القلق من ترك امهم للدوام على المدرسة .
وينتقل قلقهم من مصدره الحقيقي (ترك المنزل) الى ما كان شيئاً
حيادياً سابقاً (الا وهو المدرسة) .

الخبرات غير السارة في المدرسة :

الخوف المرضي من المدرسة لدى الأطفال الأكبر ينزع الى أن يتولد
من خبرات مدرسية غير سارة تقود الصغار المحروطين في تبعيتهم الى أن
يفضلوا البقاء آمنين في البيت (٨٦ - ٩٠) . والطبيعة الفعلية لهذه الخبرات
نادراً ما تكون ظاهرة في الأسباب التي يقدمها الطفل لعدم الرغبة في
الذهاب الى المدرسة ، مثال ذلك ، قد تكون شيئاً من المهلة أو الإحراج
الذي كان شديد الألم بالنسبة للطفل ان يتحدث منه أو يفكر فيه .
فانصي الحاجز رياضياً الذين اهتم في درس الرياضة يمكن أن يصاب
بالصداع ، أو نوبات الغثيان التي تظهر بشكل ذي دلالة في الأيام التي
يكون فيها درس رياضة . وبالمثل فإن بنتاً مبكرة النضج الجسدي
عمرها (١٠ أو ١١) سنة التي أخرجت فيما يتصل بنوع لديها قد
لا تكون قادرة على التسامح بأن ينظر إليها من قبل رفاقها في الصف
وهذا قد تصطنع عدة أسباب لماذا يجب عليها أن تبقى في البيت .

دور الأب :

وسواء كان الخوف المرضي من المدرسة يعود الى قلق الانفصال
أو الى الخبرات غير السارة في المدرسة ، فإن الآباء كالأمهات يقومون
بدور فيها . وفي بعض الحالات ، فإن الأب نسخة طبق الأصل عن الأم .
فهو بغالي في حماية الأطفال ايضاً . ويقتنع بسهولة بتركهم للبقاء في
البيت بعيداً عن المدرسة . وفي حالات أخرى ، ينأى بنفسه من الأسرة
ويكون مستغرقاً في مناشطة الخاصة فلا يلقي بالا لما يجري في البيت .
وهذا الابتعاد يشجع أما مغالية في الحماية ، وطفلاً مفرطاً في التبعية
الى الاقتراب أكثر من بعضهما ، وحتى يمكن ان يصبح بقاء الطفل في
البيت سرّاً مكتوماً من الأب .

الاعتراف بخطورة الخوف المرضي من المدرسة :

بالرغم من الصفات المميزة للنماذج الأصلية لعرض تشكيل التفاعلات الأسرية التي تسود في الخوف المرضي من المدرسة ، فهذا الاضطراب غالباً ما يسري غير معترف بوجوده . إن الألم الجسدي الحقيقي لهؤلاء الأطفال وشكاواهم المعقولة في ظاهرها حول المدرسة يخفي قلقهم المرضي حول الذهاب إلى المدرسة . وبالرغم من أن حدوث الخوف المرضي من المدرسة لهذا السبب غير واضح فإنه يقدر أن (١٥ ٪) من أطفال المدرسة وحتى ٨ ٪ من هؤلاء يرسلون للمعالجة (في الولايات المتحدة (٨٧) . وقد وجد أنه ، في حين أن معظم مشكلات التعلم والسلوك في العقولة المتوسطة تحدث في الأغلب بين الصبيان أكثر من البنات ، فإن الخوف المرضي من المدرسة تحدث بالتساوي لدى الصبيان والبنات مع تفوق خفيف بين البنات (١٧،٩١،٩٢) .

لماذا يتساوى البنات أو يتفوقن على الصبيان في حدوث الخوف المرضي من المدرسة ، وهن على العموم أقل عرضة للمشكلات النفسية الأخرى ؟ يمكن أن يكون ذلك بسبب أن البنات ربما كن يمتلكن أكثر من الصبيان نوعاً من العلاقة المبالغة في الحماية والمفرطة في التبعية بين الطفل والأم يسهم في سلوك الخوف المرضي من المدرسة . ومع ذلك فإن الأمر يتطلب بحثاً أكثر حتى نتمكن من توكيد هذه الفرضية أو غيرها حول الفروق الجنسية في التعرض للمرض النفسي .

وحتى عندما يكون الخوف المرضي من المدرسة معترفاً به ومحدد الهوية بشكل مناسب ، فإن خطورته الممكنة غالباً ما يقل منها . ففي أشكالها المعتدلة يمكن أن تحدث انزعاجاً خفيفاً كالم المعدة مثلاً يأتي ويذهب بسرعة كما في أيام دروس الرياضة المحددة في البرنامج الأسبوعي ، وما أن يصبح نموذجاً أصلياً للغياب عن المدرسة واسخاً حتى يميل إلى التكرار بتواتر متزايد مع ذلك ، ولفترات أطول فأطول .

اضف الى ذلك ، ما ان يبدأ الآباء بقبول الاعتلال الجسدي الخفيف كسبب كاف لبقاء الاطفال في البيت حتى يصبح من الصعب عليهم جدا قلب موقفهم ، وبقدر ما ترتفع المعايير التي يضعونها للدرجة مرض الطفل التي يجب ان توجد حتى يتغيب عن المدرسة تزداد شدة الأعراض التي يحتمل ان يصاب بها الطفل .

ولهذا السبب يميز معظم الميادين بين (النمط الحاد I) وبين النمط المزمن II من الخوف من المدرسة (٩٠،٩٣،٩٤) . فالخوف المرضي الحاد يحدث عادة لدى الطفل الصغير الذي لم يد من قبل اية مشكلات سلوكية ، ولا يعرقل نموه الاجتماعي خارج المدرسة . وينزع الاطفال المصابون بالخوف المرضي الحاد من المدرسة الى ان يكونوا سعداء مجددين طالما يسمح لهم بالبقاء في البيت . ويستثمرون بالاستمتاع بالصدقات ومناشط زمرة الأتراب ، وقد يقومون بدراساتهم إذا كان معلومهم راغبين بإرسال واجباتهم الى البيت .

ويحدث الخوف المرضي من المدرسة لدى الاطفال الكبار ذوي تاريخ من المشكلات السلوكية (بما في ذلك الخوف المرضي الحاد من المدرسة) ويكون البقاء خارج المدرسة بالنسبة لهم إحدى صعوبات التكيف الممتدة . والمصابون بالخوف المرضي من المدرسة ينزعون إلى الانسحاب من الفعاليات الفكرية والاجتماعية بوجه عام ، إنهم يشكمون حول البيت دون انجاز أي شيء (خلافاً لأولئك المصابين بالخوف المرضي الحاد من المدرسة الذين يمكن ان يدرسوا بجد ويتابعوا هوايات) ، وهم يقطعون صلتهم عادة باصدقائهم . وقد سمي (كوليدج Coolidge وزملاؤه بجدارة الخوف المرضي الحاد من المدرسة « أزمة عصائية » ، وعلى الخوف المرضي المزمن (طريقة في الحياة) (٩٥) .

وليس من الصعب ان نرى كيف أن الخوف المرضي من المدرسة المتكرر والمتطاول يمكن ان يعرقل النمو السوي الشخصية . فالاطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة المحميون في البيت يتخفون وراء

أترابهم في تعلم الاعتماد على الذات فمزله من التفاعل اليومي مع رفاق صفهم يحرمهم من فرص تحسين المهارات الاجتماعية ، وتنمية حس الانتماء ، ولقيابهم عن المدرسة فإنهم يتخطفون في نهاية الامر في دراساتهم ويعانون من القشل الدراسي الذي يخفض من تقديرهم لاداهم .

ولهذا فإن الخوف المرضي من المدرسة المستمر الذي يمر دون التعرف عليه أو دون معالجة له نتائج مؤسفة . إنها في الواقع أكثر تنبؤاً بالمشكلات النفسية في سن الرشد من الاضطرابات العصبية بحتمل أن يكون لديهم مشكلات نفسية أكثر من الراشدين ، ولكن أكثرهم لا يكون لديهم مشكلات(٩٦ - ١٠١) . والخوف المرضي المزمن من المدرسة ، من ناحية أخرى ، غالباً ما يؤدي إلى تكيف ضعيف في جميع المواقف المتعلقة بالعمل التي تتطلب قدراً من الاستقلال والاعتماد على النفس(١٠٢).

المعالجة : ونظراً للنتائج البعيدة المدى للتغيب الطويل عن المدرسة ، تهدف المعالجة عادة إلى إعادة هؤلاء الأطفال إلى إعادة هؤلاء الأطفال إلى المدرسة بأسرع ما يمكن(١٠٣) . ومع ذلك ، يختلف الميادون النفسيون فيما يمتنونه بكلمة (أسرع) . يوصي بعضهم بأن يخضع الأطفال للعلاج النفسي لمساعدتهم في كشف قلقهم من وجودهم في المدرسة وحله قبل محاولة العودة . وفي هذه المقاربة ، تعتبر العودة إلى المدرسة خلال فترة تتراوح بين ٦ - ١٢ شهراً من بداية المعالجة نتيجة ناجحة(٨٩،٩٠،٩١) . ومع ذلك ، يعتقد عيادون آخرون بقوة أن إبقاء الطفل خارج المدرسة من أجل المعالجة النفسية يعزز أعراض التغيب ويؤخر الشفاء فقط . ومن وجهة النظر هذه يتطلب الخوف المرضي من المدرسة مقاربة «الازمة» أو « الإسعاف الأولى » التي يعاد فيها ترسيخ حد أدنى من الدوام على الأقل كأولوية أولى للعلاج ، ويأتي العمل على فهم قلق الانفصال أو القلق المرتبط بالمدرسة بعد ذلك(٩٥-١٠٠-١٠١) .

واكثر الامور اهمية في تخطيط المعالجة هو انتقاء المقاربة التي تلي افضل طبية حاجات الفرد العقل . وإذا أصبح الخوف المرضي من المدرسة مزماً أي « طريقة حيلة » فإن معالجة نفسية ربما وجب أن تسبق العودة إلى المدرسة . وإلا فإن العودة الإجبارية إلى المدرسة ربما سببت للعقل أن يصبح أكثر انزعاجاً في المدرسة من قبل ، ويكون عمله الدرامي ضعيفاً . ومن ناحية أخرى ، إذا كان الخوف المرضي من المدرسة حاداً ، فيمكن أن يستفيد الأطفال من المحاولات القوية لإعادتهم إلى المدرسة قبل أن يصبحوا وقد اعتزلوا كثيراً على البقاء في البيت . (٧٥ - ١٠٧ - ١٠٩) .

إن مساعدة الأطفال المصابين بالخوف المرضي الحاد من المدرسة بالبقاء في المدرسة والسيطرة على قلقهم غالباً ما تترك برعاة المعالج النفسي . وقد تحققت النتائج الجيدة بطرائق سلوكية مبتكرة كالتعزيزات التدريبية النوعية لمساعدة الأطفال على الشعور بقلق أقل في الصف ، وإعادة إدخال الأطفال إلى المدرسة تدريجياً كدوامهم ساعة واحدة في اليوم في البداية؛ ثم نصف يوم، ثم يوم كامل، والطلب إلى أمهات الأطفال الذهاب إلى المدرسة معهم ، وربما حتى الجلوس معهم مدة في صفوفهم ، ثم تركهم تدريجياً عندما يبدأ الأطفال يشعرون بالراحة أكثر ، وتعليم الآباء تجنب أنواع سلوك الحماية الزائدة التي تشجع على التقييد عن المدرسة (١١٠ - ١١٢) .

إن برامج المعالجة التي تمتزج بين مساعدة الأطفال على فهم لماذا هم قلقون من المدرسة مع إبقائهم في الصف إنما هي برامج ناجحة جداً فمثل هذه البرامج يمكن أن تساعد أكثر من ٧٠٪ من الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة على العودة إلى المدرسة بشكل مريح في أي مكان خلال مدة تتراوح بين بضعة أيام إلى بضعة أشهر . ومع ذلك ، وبالحفاظ على الفروق بين الخوف المرضي الحاد وبين المزمن من المدرسة فإن لدى الأطفال الصغار أمل أفضل بالتحسن من الأطفال الكبار بوجه

علم . إن ٩٠ ٪ من الأطفال في سن العاشرة أو أصغر قد شعفوا من الخوف المرضي من المدرسة بللدراسات للمعالجة المتنوعة ، في حين أن معدل أولئك الذين كانوا في سن الحادية عشرة أو أكبر من ذلك لم تتجولز نسبتهم ٥٠ ٪ (٩٣،٩٤،١١٢،١١٥) .

المصائب الأخرى :

إن تشكل المصائب عقلية معقدة تتطلب مستوى أعلى من تنظيم الشخصية وتميزها أكثر من معظم ما يحققه أطفال ما قبل المدرسة . ولهذا لا يبدأ الأطفال بعرض اضطرابات متنوعة من الاضطرابات العصبية الخفية حتى سنوات المدرسة الابتدائية . ويتضمن ظهور رد الفعل العصبي لسلسل الخطوتين التاليتين : الأولى : يوجد صراع نفسي داخلي أو هم يسبب قلقاً حاداً لا يحتمل . والثانية : توجد جهود لمواجهة القلق الذي تخفزه أو تموهه ، ولكنها تحدث نموذجاً أصلياً لسلوك سيء التكيف خلال العملية (١١٨-١١٩) .

إن مقدمة تشكل المرض العصبي تبدو أحياناً في سلوك أطفال ما قبل المدرسة الذين هم متوترون توتراً غير عادي أو قلقون . والدلائل الرئيسة للتوتر النفسي لدى الأطفال الصغار يشمل النزق ، والبكاء المتواصل ، ورفض الطعام أو عدم القدرة على الاحتفاظ بالطعام ، وصعوبة النوم ، والكوابيس المتواترة ، وأنواع من المخاوف المرضية المؤقتة ، والأفعال الطقوسية التي وصفناها في الفصل العاشر (١١٩) . إن أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم مثل هذه الأعراض يتخوفون على سلامتهم الجسدية ، وعلى ما إذا كانت حاجاتهم الأساسية سوف تلبى ومع ذلك ، فإن قدراتهم المعرفية لم تنم بعد نوعاً كافياً حتى يمانوا أنماطاً من الصراع الداخلي الذي يولد رد فعل عصبي حقيقي .

والمثال الأوضح لردود الفعل العصبية الحقيقية التي تبدأ بالظهور خلال الطفولة المتوسطة هو النموذج الأصلي للخوف المرضي من المدرسة

الذي درسناه أولاً . وفي الخوف المرضي من المدرسة يكون الصراع بين الرغبة في الذهاب الى المدرسة (وبذلك يستمر مع التعلم وفعاليات زمرة الأتراب) ، وبين الرغبة في البقاء في البيت (وبذلك يتجنب الانفصال عن الأم أو موقفاً يثير القلق في المدرسة) . ان شكاوى الأطفال الجسدية بتقيهم في البيت ، وتحل صراهم ، أو يخرج الأمر من يدهم ، بسبب ان مرضهم يحول دون ذهابهم الى المدرسة على أية حال . وكحل عصابي للصراع ، قلن الأعراض للبيئة التكيف تسبب ألاماً جسدياً ، وتتدخل بالعمل المدرسي وبمشاركة زمرة الأتراب . يضاف الى ذلك ، ان الأطفال المصابين بالخوف المرضي من المدرسة يرجح ان يعانوا من الشعور بالعار لانهم لا يعملون ما يجب عليهم عمله (أي الذهاب الى المدرسة) ، والشعور بالألم من فعل شيء لا ينبغي لهم (أي جعل آبائهم تساء) .

لقد ناقشنا الخوف المرضي من المدرسة مطولاً لسببين : **الأول :** لانه مثال ممتاز لعملية تكون المرض العصبي لدى أطفال المدرسة . **والثاني :** لانه يعرقل مباشرة وبشكل خطر أكثر من أي عصاب آخر مهمتين نمائيتين للطفولة المتوسطة - الدخول الى المدرسة ، والتحول من التوجه الرئيس من قبل الأبوين الى التوجه الرئيس بعلاقات الأتراب البينية . وسوف ندرس لاحقاً خمسة عصابات شائعة في الطفولة المتوسطة : الاضطرابات التحولية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب ، واضطراب المادة ، واضطرابات التصرف .

الاضطرابات التحولية وتوهم المرض :

ان الاضطرابات التحولية ، وتوهم المرض شكلان من السلوك العصابي مرتبطان ارتباطاً وثيقاً يتحول فيهما القلق الى أعراض جسدية أو اهتمام مفرط بالوظائف الجسدية . والأعراض التحولية هي ضروب مجز حسي أو حركي يظهر دون سبب عضوي ، في أشكال من الألم ، والانتميل ، وفقدان السيطرة على العضلات في جزء واحد أو أكثر من

اجزاء الجسم . وقد عرفت ردود الفعل التحولية بانها تؤثر في الواقع في كل جهاز في الجسم ، وتحدث حتى العمى ، ونوبات الإغماء ، والشلل لدى أناس في صحة جسمية تامة (١٢٠-١٢٥) .

واحد الأمراض التحولية هو (المرآت Tics) وهي حركات عضلية متكررة ولا إرادية تكون عادة في الوجه ، والرأس ، والرقبة . وحركات المرآة تضم بشكل نموذجي رف العين ، وتنظيف الحنجرة ، والتثاؤب ، ومد الرقبة ، وهز الرأس . وفي بعض الحالات يمكن أن ترد حركات المرآة الى الاضطراب العصبي أو الى التملعل أو القلق . وينبغي أن تميز هذه المرآت عن المرآت التي تظهر على أساس من التحويل العصبي . وتلاحظ خط المرآت لدى ١٢٪ من الأطفال بين السادسة والثانية عشرة من العمر . ومعظمهم يعرضون علامات أخرى على كونهم متوترين أو قلقين . وفي معظم الحالات تختفي هذه المرآت الطفولية لوحدها عند بلوغ الأطفال مرحلة المراهقة (١٢٦-١٣١) .

وتوهم المرض هو انشغال بالوظائف الجسدية مع تشكل أعراض تحولية نوعية أو بدونها . والناس المصابون بتوهم المرض يميلون الى أن يكونوا يحسون بضربات قلوبهم ، وتنفسهم ، وهضمهم ، والعمليات الفيزيولوجية الأخرى ، ويترجمون سرياً أي عدم انتظام كدليل على المرض . فزكام الأنف الضئيل ، والإسهال الخفيف يقنع المصابين بتوهم المرض بأنهم مصابون بالإنفلونزا أو بأسوأ من ذلك ، وعندما يصبحون مرضى حقاً فإنهم يبالغون في شدة أعراضهم ويأخذون وقتاً أطول مما يبدو ضرورياً لمخادرة فراض المرض . وحتى عندما لا يستطيعون إيجاد أعراض يقلقون بسببها ، وهذا نادراً ما يحصل ، فإن المصابين بتوهم المرض واقعون من أن ضروب ضعف متنوعة قريبة منهم (١٣٠-١٣٢) .

ويعتقد على نطاق واسع بأن الاضطراب التحولي وتوهم المرض انما هما مصلبان للراشدين . والتقارير من عيادات الطب النفسي نادراً ما يسجلونهما بين الأعراض الرئيسة للأطفال العصبيين . ومع ذلك ،

يوجد سبب للتفكير بان هذه الشروط غالباً ما تنقل أو يقع خطأ في تشخيصها لدى الأحداث . وفي إحدى الدراسات على عينة كبيرة من المرضى في عيادة الطب النفسي للأطفال ، كشف التقويم الدقيق بان ١٢٪ منهم كان لديهم ردود فعل تحويلية (١٢٢) . وأطباء الأطفال الموجهون سلوكياً يؤكدون بان الشكوى الجسدية والانشغال بها التي يسببها القلق ليست نادرة إطلاقاً بين أطفال في سن المدرسة (١١٦ - ١٢٤ - ١٢٥) .

تأثير الزواج وبيئة الأسرة :

بالرغم من ان الصراع النفسي الداخلي يقوم بدور دوماً في تشكيل الأمراض العصبية ، فإن الظهور الفعلي لمصائب ونوع المصائب الذي يكون عليه ، يتحدد إلى حد كبير من قبل مزاج الطفل الأساسي وبيئة الأسرة . وكما نوهنا في الفصل الرابع يختلف الأطفال منذ الولادة في مظاهر عديدة للمزاج . وبعضها أكثر فعلية من غيرها . بعضهم أكثر حساسية واستجابة للإثارة ، بعضهم مستعد أكثر للتكيف مع المواقف الجديدة ، وبعضهم يمتلكون نملاًج أصلياً أكثر انتظاماً في الطعام والنوم . وتدل الدراسات على أن الأطفال الذين هم مزاجياً إما متطرفين في مستوى الفعالية العالي أو المنخفض ، والحساسية وقابلية التكيف ، وانتظام السلوك هم الذين يرجح أن يصابوا باضطرابات السلوك خلال فترة الطفولة (١٢٦) .

ويمارس وسط الأسرة تأثيراً هاماً على نوع اضطراب السلوك الذي يصاب به الأطفال إذا كان مزاجهم أو صراعاتهم السيكولوجية تتحول لتجعلهم عصبيين ، وبخاصة الاضطراب التحويلي أو توهم المرض . والأطفال الذين يصابون بهذه الأمراض يأتون عادة من أسر تهتم كثيراً بالصحة والمراض . وفي مثل هذه الأسر فإن أخف شكوى جسدية تفرض على كل واحد الانتباه والتعاطف القويين . وكل عضو في الأسرة نوعه



هموم مبالغ بها حول الصحة والمرض مع اعتماد مبالغ به على الحبوب
والأشربة يمكن أن يتعلمها الأطفال من ملاحظة النماذج الأسرية .

الخاص من الأوجاع . وضروب الحساسية والمعجز وما يحرص على خزنه من الأدوية الخاصة . وغالباً ما تعالج محادثات الأسرة حالة آخر ضعف كل واحد منهم . ويكتسب دور المريض كطريقة في الحياة (١١٨ - ١٢٧) .

يضاف الى ذلك ، ان معظم الاطفال الذين يصلون بالاضطراب التحويلي وتوهم المرض يملجون اعراضهم عادة على مثال مرض أحدهم الحقيقي او التخيل ولبق الصلة به . والاطفال المصابون بالصداع التحويلي لديهم اب او قريب يعاني من ألم الرأس وأولئك الذين لديهم شكوى حشوية يميلون الى أن يكون لهم اب مصاب بالقرحة ، والزائدة الدودية أو ضعف في الهضم . إن النموذج الأصلي لمثل هذه الأسرة جزء من تشكيل العرض التحويلي حيث يتردد العياديون عادة في تشخيص الاضطراب التحويلي ما لم يتمكنوا من تحديد هوية النموذج بالنسبة لامراض الطفل .

الاكتئاب :

الاكتئاب مظهر مألوف وعام في الخبرة الانسانية . فكل واحد لديه احظات من الشعور بالحزن ، والتثبيط واللامبالاة - فيظهر العالم مظلماً ، والمستقبل أجرداً ، ولا شيء يولد اهتماماً كثيراً أو حماسة . إن الاكتئاب الخفيف أو المؤقت إنما هو رد فعل طبيعي على الفشل في الحصول على شيء هام ، لكونه قد اوتى مريضاً أو جريحاً ، أو يواجه انهيار علاقة شخصية وثيقة . وفي أشكاله المتطرفة أكثر يحتمل أن ينطوي الاكتئاب على نذب أو بكاء ، ومشاعر عدم القيمة ، واليأس ، وعلى أفكار ثابتة حول محاولات الانتحار ، وعدم القدرة على النوم ، وفقدان الشهية وإحساس غامر بالمطالة . مثل هذه الأعراض ، وبخاصة عندما تستمر خارج الحدود المقبولة بالنسبة للموقف الذي سببها لهم في البداية ، تشكل رد فعل مرضي اكتئابي (١٢٨ - ١٢٩) .

والعنصر المشترك في المواقف التي تسبب للناس ان يشعروا بالاكتئاب هو **الفقدان** فالإكتئاب استجابة للفقدان أكثر ما تظهر عندما يموت المحبوب ، وينتقل بعيداً ، ويرفض عواطف شخص ما ، تاركاً إياه حزيناً على العلاقة المفقودة . وأبكر نموذج للإكتئاب هو تنذرات الانزوال الاجتماعي التي ناقشناها في الفصل السادس ، وفيه يفشل الانقلاص في النجاح عندما يفصلون عن مهماتهم أو آخرين من الذين يتولون رعايتهم بشكل رئيس . والهموم الأخرى ، وضروب التثبيط التي تقود الى الاكتئاب تنطوي بالمثل على نوع من الفقد ، كفقْدان لعبة غالية ، وفقدان ترقية مرغوبة ، أو فقْدان القدرة على العمل بسبب المرض أو هامة جديدة(١٤٤ - ١٤٩) .

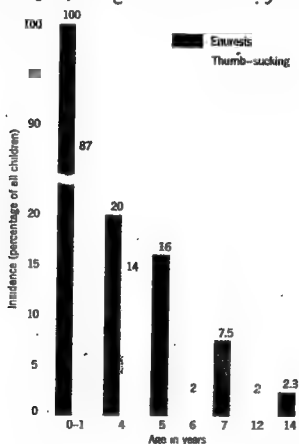
ونظراً لأن الأطفال نادراً ما يعرضون للمدى الكامل من الأعراض الاكتئابية التي نراها لدى الراشدين المكتئبين ، فقد اعتقد ، في أحد الأوقات ، أن الأحداث الصغار لا يصيبون باضطرابات اكتئابية(١٤٧) . وفي الستينات بدأ العياديون النفسانيون ، مع ذلك ، بالاعتراف بأن الأطفال يمكن أن يعبروا عن مثل هذه الاضطرابات بشكل مختلف عن الراشدين . وبسبب أن أطفال سن المدرسة يعانون من فترة مثيرة ذات آفاق متسمة ، وينزعون على العموم الى المرح والتفاؤل بالمستقبل وهي نزعات نمائية غالباً ما تعاكس اية مشاعر حزن صريحة وتثبيط حتى عندما يعاني الأطفال ضروب فقْدان تحدث الاكتئاب ، فبدلاً من ذلك ينبثق اكتئابهم في أشكال متعنّنة (بضم الهم وتشديد النون) متنوعة(١٤٨ - ١٤٩) .

ومثل هذا الاكتئاب المتعنع غالباً ما يتجلى بشكل سلوك عدواني : جالس مضاد أو معاد للمجتمع يكون فيه التصرف السيء للطفل مدفوعاً من طريق الحاجة الى تمويض الاحساس بالفقدان ، وبخاصة الظهور الخارجي لثورات مزاجية لا وصف لها كالقتال ، والسرقة ، أو الهرب من المدرسة لدى اطفال سبق ان كانوا حسني السلوك فإنه يعطي الإشارة الى بدء رد فعل اكتئابي كامن(١٥٠ - ١٥٢) . وتصف تقارير إكلينيكية

متزايدة العدد أيضا ناشئين مثل الراشدين المكتسبين ، حزينين بشكل مكشوف ، متشائمين ، لا مباليين ، ويفكرون حتى بالانتحار . هؤلاء الأطفال الذين يدون تمساء ويعبرون عن عدم الرضا بنصيبهم من الدنيا ، والذين ينسحبون ولا يملكون أي اهتمام بآية فعاليات ، والذين لديهم مشاعر بأنهم مرفوضون أو غير محبوبين ولا يستطيعون أن يرتاحوا من طريق جهود ترفيهم وتطمينهم (١٥٤ - ١٥٨) .

اضطرابات العادة :

اضطرابات العادة سمات عصابية مشتركة مع الاضطرابات العصابية الأخرى تمثل أساليب غير ناضجة في السلوك . وخلافا للمصائب الأخرى ، فإن اضطرابات العادة لا تنشأ مع ذلك بالضرورة عن صراع



حدوث السلس الليلي ومص الإبهام في أعمار مختلفة

نقي . ولو انها يمكن ان تخدم الحاجات النفسية . والآخرى انها تنبع
بمسألة كمادات مكتسبة أو نتيجة لنضج فيزيولوجي متأخر ، ويوضح
بشكل مناسب سلوكين طفوليين يوضحان اضطرابات العادة وهما سلس
البول الليلي (تبليل السرير) ، ومص الإبهام .

فلسس البول الليلي أمر سوي لدى الأطفال الصغار الذين يبللون
فراشهم في الليل من الولادة وحتى سنة أو سنتين من العمر بعد أن
ينمو التحكم النهاري بمصراحتهم ، وبالرغم من أن معظم الأطفال في الرابعة
من عمرهم يتوقفون عن تبليل فراشهم ، فإن عدداً ملحوظاً منهم يظلون
يواصلون فعل ذلك في العقولة المتوسطة وحتى في المراهقة كما هو موضح
في الشكل ١٤ / ١٥٦١ - ١١٦٠ .

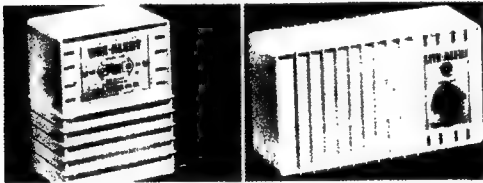
وبعض علماء النفس الاكلينيكي يقترحون بأن السلس البولي يحدث
بين الأطفال الفاضحين من امهاتهم ، والذين يعبرون عن مشاعرهم رمزياً
بالتبول على الشراشف ، وبذلك يعطونها عملاً إضافياً في تفسيرها
وغسلها . وبالرغم من أن مثل هذه الفرضيات النفسية الدينامية تساعد
في فهم بعض المشكلات السلوكية مثال ذلك القلق الأساسي للأطفال
المصابين بالخوف المرضي من المدرسة هو في الانفصال عن امهاتهم ، فإنها
لا تذهب بعيداً في شرح السلس البولي الليلي الثابت . ويوحى الدليل
المتوافر على ما يبدو بأن السلس البولي الليلي غالباً ما يكون سببه النمو
المتأخر للتحكم العصبي العضلي الضروري لمنع البول من الخروج أثناء
النوم (١١٦ - ١١٦٠) . ونتيجة لذلك غالباً ما يختفي مع العمر لدى الأطفال
البطيئ النضج باتمائهم تدريجياً هذا التحكم حيث حققه معظم اترابهم
في نهاية السنة الرابعة أو الخامسة من العمر .

أما إذا استمر السلس البولي الليلي فإنه يمكن أن يقود الى عدد
من صعوبات التكيف . والآباء الذين ما يزال أطفالهم من سن المدرسة
يبللون فراشهم يمكن أن يقلقوا من أن طفلهم مريض أو مضطرب ، وقد

يستأثرون من مشكلات الفسيل التي يسببها الطفل . وأي من ردي الفعل يمكن أن يقطع العلاقة بين الطفل وأبويه بطرائق تسبب مشكلات عائلية . والمصاب بالسلس البولي الليلي يمكن أن يتدخل بعلاقاتهم بأترابهم إذا منع الأطفال من الذهاب إلى المخيمات الصيفية ، أو البقاء سواد الليل في بيت صديق . ويسبب هذه الأسباب ، وأسباب مشابهة يصايون بمشكلات انفعالية أكثر من أترابهم (١٦٥) . ولهذا ، وبالرغم من أن السلس البولي الليلي سيختفي على سبيل الاحتمال من نفسه مع الزمن ومع نضج التحكم بمصراته في نهاية الأمر فإن المعالجة يجب أن تبشر لمحاولة إزالته مبكراً في الطفولة المتوسطة .

وكثير من الاعتبارات ذاتها تنطبق على مص الإبهام الذي يحدث عادة لدى الأطفال حوالي السنة الثالثة أو الرابعة من العمر دون أية أسباب نفسية معينة أو آثار . ومع ذلك ، فإن مص الإبهام كمادة مكتسبة يستمر لدى (٢ ٪) من الأطفال بين السادسة والثانية عشرة . ويمكن أن يؤدي لديهم إلى مشكلات سيكولوجية . وغالباً ما ينتقد أطقم المدرسة المصابون بمص الإبهام من قبل أهليهم ويؤنبون من قبل معلمهم ، ويضابقهم أترابهم بالسخرية ، وعلى ذلك ، فإن الجهود التي تبذل لمساعدة الأطفال على التخلص من هذه العادة في عمر مبكر أمر مرغوب ، وبخاصة ما دام الأطفال الذين يتغلبون على مص الإبهام ينظرون عادة تلازماً نفسياً محسناً (١٦٦) .

وقد أثبتت طرائق إشراط متنوعة بأنها وسائل مجدية لإزالة اضطرابات العادة . ففي حالة السلس البولي الليلي على سبيل المثال هناك حصيرة خاصة صممت على أن تكون حاملة كهربائياً للرطوبة بحيث ما أن يبدأ الطفل النائم بالتبول حتى تطلق الحصيرة منبهاً يوقظ الطفل . ومع الزمن يصبح الطفل مشروطاً للاستيقاظ لدى الشعور بالحاجة إلى التبول ، ولكن قبل أن يقوم بذلك فعلاً بحيث يستطيع



لقد طورت طرائق من قبل علماء نفس لتدريب الأطفال على التوقف عن تبليل الفراش تستخدم الآن وهي أدوات متوافرة تجارياً . والنسخة المرافقة لهذا الإعلان التي تظهر في كاتلوج سيرز Sears ، وروبك Roebuck لعام ١٩٧٢ تقول إن جرس التنبيه يساعد على حفظ النائم نظيفاً ومرتاحاً أكثر عن طريق إشرافه للتوقف عن تبليل الفراش فينطلق لنبه لا يقاظ النائم عندما ترطب النقاط الأولى شبكة الإغصية .

التهور والذهاب الى الحمام . وهذه الطريقة البسيطة يمكن ان تساعد ٧٥ ٪ تقريبا من الاطفال المصابين بالسلس البولي الليلي على تعلم التحكم بمصراهم بنظم قصير نوعا ما (١٢٣ - ١١٧ - ١١٦) .

اضطرابات السلوك :

إن الصراعات المصاحبة في الطفولة المتوسطة غالبا ما تتجلى في اضطرابات السلوك بما في ذلك السلوك العدواني والتمردى ، السرقة ، والنشل ، والسلوك السادي ، وإشعال الحرائق ، والتغيب دون إذن . وفي كل من اضطرابات السلوك هذه يعبر الاطفال من خلال الفعل عن عاطفة او هم لا يستطيعون الحديث عنه او حثه بطريقة اخرى (١١٦) .

مثال ذلك ، الاطفال الذين يشعرون بالضعف والعجز يمكن ان يحاولوا الحصول على الطمأنينة عن طريق اذلال الاطفال الأصغر منهم وتعذيب الحيوانات ، والاحداث ذور ضروب استياء صامتة من آبائهم يمكن ان يسرقوا او يخربوا بأمل أن يؤخذ آباؤهم إلى المحكمة ويحكم عليهم بسبب أفعالهم .

وبالرغم من أن أنواعا كثيرة من الصراعات المصاحبة يمكن أن تؤدي إلى اضطرابات في السلوك في الطفولة المتوسطة . فإتهم جميعا ينزعمون إلى ضم شعور بعدم الاكتفاء أو فقدان . وهذا يساعد في تفسير العلاقة الوثيقة التي لاحظناها قبلا بين السلوك الجانح والاكتئاب مثال ذلك ، غالبا ما نجد اطفال المدرسة الابتدائية الذين يشعلون الحرائق أو يسرقون قد عانوا من فقد أحد الأيوين بالوفاة أو الطلاق أو شكلا ما من الرفض كإرساله إلى مدرسة داخلية أو العيش عند الأقارب (١٠٩) .

وبعض المظاهر المميزة لاضطراب السلوك قد وثقت في تقرير هام وضعه (فاندرسول Vanderesol وواينر Winer) من ٢٠ / حدث من مشعلي الحرائق شوهوا في عيادة للطب النفسي للأطفال (١٧٠) .



اطفال مدرسة ابتدائية يخربون الاملاك وينخرطون في انواع اخرى من السلوك العدواني والتخريبي والمعادي للمجتمع غالبا ما يعانون من مشاعر كآمته لكونهم ضعفاء غير مكففين وحيين وغير محبوبين .

متسعة عشر من هؤلاء الأطفال كانوا صبيانا تتراوح أعمارهم بين ١٤ - ١١ سنة . ومعظم هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات نفسية تتعلق بالمعدوان ، والانذفاع الى السيطرة . اُضيف الى ذلك فقد بدأ معظم يشعرون بعد الكفاية ، مبعدين ووحيدين نتيجة لضروب فقد حقيقة أو مدركة لأناس كانوا يعتمدون عليهم في الحنان والدمع . وقد لوحظت مشاعر اكتئابية مماثلة في العمل الأكلينيلى لدى مشعلي الحرائق من المراهقين أيضاً (١٧١) .

ويجب أن نبرز أنه حتى عندما تكون أسرهم تعيش مما تحت سقف واحد . فإن الأطفال المصابين باضطرابات السلوك يعانون عادة من افتقاد مكرر لانتباه الأيرون وحنانها . وسلوكهم العصائى يخدم غرضين : - العودة الى آباتهم عن طريق إحداث الكدر لهم ، وتعويض الانتباه والحنان اللذين يشعرون بحرمانهم منهما . وهذه الأساليب العصابية في التفكير تبدو من وقت لآخر لدى عدد كبير من الأطفال الذين لم يصابوا باضطراب السلوك كما في أخيلة الأطفال الذين تراودهم فكرة الهرب من البيت . وهم مثل ا توم سوير Tom Sawyer ، يفكرون كم سوف تفتقدهم أسرهم عندما يهجرون (وبذلك يحصلون على عقوبتهم المأدلة) . وكم هي أسرهم مستعدة للترحيب بعودتهم مع تجديد الحب والتفاني من أجلهم .

واضطرابات السلوك مثل العصابات الأخرى لا تنجم عن الصراع النفسى فقط بل عن مزاج العقل أيضاً والمحيط العائلى . فالأطفال الذين ينزعون بطبيعتهم الى النشاط الجسدى ، واتدفاعيون يميلون أكثر الى تصريف صراعاتهم العصابية عن طريق الاضطرابات السلوكية أكثر من كونهم أطفالاً سلبين نسبياً ومجتريين ، ويطلب أن يصابوا بالعصابات التحولية والخوف المرضى . واما بالنسبة للأسرة ، فإن نمطين من السلوك غالباً ما يقود الى السلوك غير المرغوب فيه اجتماعياً لدى أطفال المدرسة الابتدائية وهما : نمذجة الدور ، والرعاية الضمنية .

ففي نملة الجور :

يتخذ الأيوان ، الامدواتيان لفظياً أو جسدياً ، ولا يلتفتون الى مشاعر الآخرين وحقوقهم ، كمنادج تؤثر في أطفالهما المصابين فيتصرفون على منوالهما . ويوجد دليل مقنع بان افضل متبىء باخراط العقل في سلوك مضاد المجتمع هو ان يكون لديه ايوان انفيان ، لايراميان الآخرين ، غير مسؤولين ، واندفعليان ، وبخاصة الأيوان اللذان يقعان في مشكلات مع القانون (٩٦ - ١٧٢) .

الرعاية النفسية :

(وهي اقل وضوحاً) حيث يشجع الآباء بشكل غير متعمد السلوك الجائع لدى أطفالهم ويمزونه عن طريق توقعه وتأييده ، مع أنهم غير يرون بوضوح ، ومطيعون للقانون . ومثل هؤلاء الآباء غير لفتين في ضبطهم ، يعاقبون أطفالهم في بعض المناسبات وليس في غيرها من أجل سوء التصرف نفسه . ويدعون أطفالهم يعرفون بأنهم يتوقعون السلوك السيء عادة من طريق اتهام اولادهم بالأفعال الجائحة قبل ارتكاب أي منها ؛ ومنثمما يرتكب اولادهم فعلاً جائحاً تتركز عدم موافقتهم على بعض التفاصيل (لذا اخذت الراديو منمما كان أحدهم في البيت ؟) أكثر مما يركزون على لا أخلاقية الفعل ذاته (١٧٣ - ١٧٥) .

المعالجة :

إن معظم الاضطرابات المصلية في الطقولة المتوسطة مثل الخوف المرضي من المدرسة يمكن معالجتها عادة بشكل فعال بالملاج النفسي (١٧٦) ، سواء كان العلاج على أسس الفرد ، والاسرة أو المجموعة ، فإن معظم الاطفال المصابين يستطيعون المشاركة بفعالية فيه ويستفيدون بسهولة من العلاج النفسي أكثر من الاطفال المنطقيين على ذواتهم ، والمنطقيين عقلياً ، والقصاصيين أو المصابين بالخلل الأصغر لوظائف الدماغ . باستثناء واحد نوهنا إليه توأ بان الاطفال المصابين باضطراب الامدادات يستفيدون غالباً من طرائق العلاج البسيط بدون العلاج النفسي .

والأطفال المصابون باضطرابات السلوك غالباً ما يشكلون استثناء
ثانياً من حيث أن السلوك المعادي للمجتمع الثابت يصعب تغييره . وتفيد
عيادات توجيه الطفل عامة بأن ٢٠ من المرضى يتحسنون ، ويميل الثلث
الباقى إما إلى أن يكونوا ذهانيين أو معادين للمجتمع بشكل خطر . كذلك
فإن دراسات المتابعة ذات المدى الطويل تدل على أن السلوك العصبي
لدى الأطفال لا ينبىء عامة عن اضطرابات في سن الرشد . ولكن ذلك
السلوك المعادي للمجتمع المخطر غالباً ما ينتهي إلى صعوبات في التكيف
فيما بعد (٩٧ - ١٠٠) .

مقــال

أولويات خدمات الصحة النفسية للأطفال

تقدر اللجنة المتحدة للصحة النفسية للأطفال بأن (٤٠٠.٠٠٠) را
طفل في الولايات المتحدة يحتاجون إلى خدمات متخصصة في الصحة
النفسية . ولكن حوالي (٤٠٠.٠٠٠) طفل منهم فقط يتلقون مثل هذه
الرعاية (١٧٧) . وفي بعض الحالات فإن برامج خدمات الصحة النفسية
والممارسين لها منشغلين تشغلاً كاملاً ، ويدبل الأطفال الذين هم بحاجة
إلى المساعدة على قوائم الانتظار . ويدخل الأطفال المضطربون نفسياً دون
كشف في المجتمع دون أن يتمكن أي واحد من إدخالهم في شبكة خدمات
الصحة النفسية المتوافرة. وفي حالات أخرى يوجد تطابق خاطئ بين الطفل
المحتاج والخدمات المتوافرة بحيث لا تقدم أية مساعدة. وقد يوجد مركز
للمتخلفين عقلياً لا يقبل الأطفال المضطربين انفعالياً ، أو عيادة توجيه طفل
لا تعالج الأحداث المتخلفين ، أو خدمة داخلية للعلاج باهظة النفقات
لدرجة مقمة وهكذا .

وهذه الأنواع من التطابق الخاطئ تنبع جزئياً من اتجاهات سابقة
في توزيع أولويات العلاج إذ أن أول عيادة لتوجيه الطفل أسست في
الولايات المتحدة كان في عام ١٨٩٦ من قبل لايتنر وبتنر Lightner Witmer

ومن ذلك التاريخ حتى الستينات مال المعالجون النفسانيون للطفل لتركيز انتباههم على غير المتخلفين عقليا او غير الذهانيين ، وغير الجانحين من الاطفال يعانون من صعوبات عصبية . وكان هذا التركيز يقوم على اساس ان الاطفال العصبيين بمقارنتهم مع الاطفال المتخلفين والذهانيين والجانحين اسهل معالجة ويستفيدون اكثر من العلاج النفسي . وهكذا على اساس (الكلفة / والفائدة) شعروا بان الموارد المحدودة المتوافرة ينبغي ان تركز على اولئك المصابين بصعوبات عصبية .

وبدأ من الستينات حدث امران بدأ بتغيير وجهة النظر هذه :
اولا : تولى عدد من المختصين ومجموعات غير مختصة برامج دراسة واعلام جماهيري عن مشكلات الاطفال شعروا بانها قد اغفلت . وهذه البرامج دعمت إلى حد ذي دلالة من قبل التشريع الفيدرالي وفي الولاية قادت إلى نتائج بحث إضافية وإلى طرائق إكلينيكية جديدة ، وإلى خدمات علاجية محسنة لمواجهة حاجات الاطفال المصابين بالتخلف .
والقصاصين . وعلماء التعلم .

ثانياً : والمجالات الجديدة لعلم نفس الجماعة . والطب النفسي للجماعة قد بدأت تستدمي انتباهاً متزايداً إلى الصحة النفسية للجماعات اكثر منها للأفراد فقط . فنشرت حركة الصحة النفسية للجماعة واقع ان خدمات العلاج للأطفال المصابين قد بلغ نسبة صغيرة فقط من اولئك المعجزين نفسياً وتجاهلت اولئك من هم في حاجة اكثر للمساعدة . وإذا أخذوا معاً الاطفال المتخلفين والقصاصين ، والمعاقين تعليمياً فانهم اكثر عدداً بكثير من الاطفال المصابين . والنتائج بعيدة المدى لهذه الاضطرابات اكثر خطورة بكثير . ونتيجة لهذه التطورين فإن تخطيط الصحة النفسية اليوم يولي انتبهاً اكثر لهذه الجماعات التي سبق إهمالها من الاطفال المضطربين .

والآن يمكن ان يكون النواس يتأرجح بعيداً جداً في هذا الاتجاه .
فنظراً لأن مصاب الطقولة اضطراب خفيف نسبياً بحيث نادراً ما يؤدي
إلى المرض النفسي في سن الرشد ، فإن الاهتمام الحالي في معالجة مسائل
أكثر خطورة يخطر في التهورين من ذلك للمصاب أو يفعله بالقول : « دع
الطفل وشأنه وسوف يشفى منه » . ومثل هذا الموقف اللاإبالي أزاء
مصاب الطقولة يمكن أن يحرف العياديين عن أوضاع يكون فيها أقل
جهد من جانبهم يمكن أن يكون له أبلغ الأثر في مساعدة الأطفال على
التغلب على اضطرابهم النفسي . أضف إلى ذلك ، أنه ولو كان من المحتمل
أن يتخلص الأطفال من مشكلاتهم عاجلاً أم آجلاً فلماذا يجب علينا أن
نتنظر إلى ما بعد ؟ إن السماح بأن يصارع الأطفال المصابون مصائبهم
التي يمكن إزالتها فوراً بالمعالج المناسب يعني إلقاء عاقبتهم بالم نفسي
لصعوباتهم أطول مما يلزم .

والوضع المثالي إذن هو أنه ينبغي عدم وجود أولويات في تقرير
أي الأطفال يعالج ، ويجب على المختصين بالصحة النفسية أن يقرروا
فقط أي الأطفال على التغلب أو خفض صعوباتهم النفسية . إن المجال
المتاح لخدمات الصحة النفسية هدف هام يجب النضال من أجله قدر
الإمكان ، وينبغي ألا يمنع ، عن طريق سياسات إدارية تحدد من قبل
المريض القبول .

الخلاصة

وكما يصبح السلوك السوي معقداً بشكل متزايد خلال سنوات
المدرسة الابتدائية ، فإن ضروب النمو الشاذ الذي يحدث خلال الطقولة
التوسطة تنوع أكثر من تلك في فترة ما قبل المدرسة . فالدخول إلى
المدرسة . بوجه خاص ، يجلب معه شكلين هامين من الاضطراب النفسي :
إعاقات متنوعة عن التعلم تشمل التحصيل المدرسي الذي يبطئ إلى
مستوى أدنى من مقدرة العقل الذهنية والخوف المرضي من المدرسة

يقوم على المعجز عن الدوام على المدرسة بسبب قلق حاد يعاني منه في الموقف المدرسي . وتتسبب اضطرابات عصبية عديدة أخرى بشكل رئيس عن طريق خبرات نفسية اجتماعية أكثر منها عن عوامل بنائية تظهر أولاً خلال سنوات المدرسة الابتدائية .

وضروب المعجز من التعلم ، التي يقدر انها تحدث لدى ٢٥٪ من أطفال المدرسة جميعاً ، وإنما تحدث غالباً بسبب المخلل الأصفر لوظائف الدماغ ، وبسبب عدم استقرار الأطفال المصابين بالمخلل الأصفر لوظائف الدماغ ، وتشتت انتباههم لا يستطيع الأطفال المصابون بالمخلل الأصفر لوظائف الدماغ التركيز بشكل فعال على دراساتهم ، وضعف التوافق الإدراكي الحركي غالباً ما يعيق أداؤهم في مجالات مواد معينة ، وبخاصة تلك التي تتطلب القراءة والكتابة .

وبما يعاني تعلم الأطفال المصابين بالمخلل الأصفر لوظائف الدماغ نفسياً نتيجة للمماحكة أو انبذ من قبل الأطفال الآخرين ، واقتقادهم الفهم ، أو القبول من قبل أهليهم والاحباط الناجم عن عجزهم عن التعلم وعمل الأشياء جيداً . ولهذا فهم يتطلبون برنامج معالجة نفسي تربوي يجمع العمل العلاجي في مواد المدرسة مع الاستشارة النفسية لهم ولآبائهم حول قضايا أوسع للتكيف النفسي .

ويؤدي الأطفال الخوف المرضي من المدرسة من خلال شكوى جسدية أو شكوى حول المدرسة تمنع آباءهم بتركهم البقاء في البيت . وهذه الشكوى لا يمكن جعلها ، مادام الأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة يصبحون مرضى مرضاً شديداً ، أو مملووين إن أجبروا على الذهاب إلى المدرسة . ومن ناحية أخرى ، فإن شكواهم الجسدية تميل إلى الاختفاء عندما يسمح لهم بالبقاء في البيت . وشكواهم من المدرسة تستمر بصرف النظر عما يفعل لتغيير أو تحسين الوضعية التي يشكون منها .

والأطفال المصابون بالخوف المرضي من المدرسة الأصغر سناً قلقون بشكل نموذجي من الانفصال عن أمهاتهم ، وبخاصة في الحالات التي تكون فيها الأم المفرطة في الحماية قد وعت تبعية مبالغاً بها لدى ابنتها أو ابنها ، وقد أهد السرح الطفل لكي يوفق الذهاب إلى المدرسة . والأطفال الذين يعانون من الخوف المرضي من المدرسة يقلقون عادة من شيء ما قد حدث في المدرسة ، وفي كلا الوضعيتين يوجد (٢) نفور أو عجز عن الاعتراف بالمصدر الحقيقي للقلق (ب) تحول القلق إلى المدرسة بشكل عام (ج) هرب سيء التكيف من المدرسة كسبيل لخفض القلق كلها لتحديد مصاب الخوف المرضي .

ومعالجة الخوف المرضي من المدرسة يستخدم طرائق علاجية نفسية متنوعة تهدف إلى إعادة الطفل إلى المدرسة بأسرع ما يمكن حتى ولو على أساس دوام جزئي . وبرامج المعالجة التي تحاول مساعدة هؤلاء الأطفال فهم لماذا هم قلقون . كما أن محاولات إقائهم في الصف كانت ناجحة في تمكن أكثر من (٧٠ ٪) من الأطفال الذين يخافون خوفاً مرضياً من المدرسة من العودة إلى المدرسة خلال وقت قصير . ومع ذلك إذا أصبح الخوف المرضي من المدرسة نموذجاً أصلياً مؤمناً فإن فترة من العلاج النفسي والإشراف المنزلي يمكن أن يكون ضرورياً قبل أن يستطيع الطفل من العودة إلى المدرسة . وتشكل من المصائب ، فإن الخوف المرضي من المدرسة جهد سيء التكيف لمواجهة ضروب القلق التي تنبع من الصراعات النفسية والهجوم . وتضم المصائب الأخرى للطفولة المتوسطة الاضطرابات التحويلية ، وتوهم المرض ، والاكتئاب واضطراب العادات ، واضطرابات السلوك . وتنطوي الاضطرابات التحويلية وتوهم المرض على أمراض جسدية ، وتوهم المرض على هجوم بدنية لكل منهما تقدم عدراً مقبولاً لتجنب وضعيات تثير القلق . ويمارس الوسط المعالي تأثيراً كبيراً على نموذج الاضطراب السلوكي الذي يصاب به الأطفال إذا أصبحوا مصابين وهذا واضح بوجه خاص في حالة الاضطراب التحويلي ، وتوهم المرض الذي يحدث ، فقط ويوجه عام ،

لدى مائلات تقلق كثيراً من الصحة والمرض في حين أن بعض أعضاء الأسرة يقدم « نماذج » لنوع الشكاوى الجسدية أو الهموم التي يصاب بها الطفل .

والاكتئاب الذي يتسم بمشاعر الحزن ، والتشاؤم ، والامبالاة إنما هو استجابة لإحساس بالفقدان . وبسبب أن لدى الأطفال تجارب ايجابية عديدة في تنمية الذي يواجه مشاعر الكآبة الصريحة ، والتثبيط فإن ردود فعلهم على الفقدان غالباً ما تكون « مقنعة » . والمظهر الشائع أكثر من غيره للاكتئاب القنوع لدى أطفال المدرسة هو شكل ما من السلوك المدواني الجانح أو المهادي للمجتمع يعوّض الطفل عن طريقه الإحساس بالفقدان .

واضطرابات العادة يمكن النظر إليها كسمات عصابية مادامت تمثل سلوكاً غير ناضج ، ولكنها لا تنبثق بالضرورة من الصراع النفسي . والآخرى ، كما أوضحنا من طريق السلس البولوي ومعنى الإبهام أن تبرز كمادات مكتسبة أو نتيجة للنضج الجسدي المؤجل . وبالرغم من أن اضطرابات العادة لا تعكس بالضرورة مرضاً نفسياً فإنها يمكن أن تصبح مصدراً للقلق ويمكن أن تقود إلى صعوبات التكيف .

وفي اضطرابات السلوك يظهر الطفل شعوراً ما أو هما لا يستطيع الحديث عنه أو حله بطريقة أخرى . لقد كان الطفل المهذب جيداً يمكن أن ينخرط في العراك ، والسرقة ، والتهب ، والقسوة على الحيوانات ، واشغال لحرائق ، والتغيب عن المدرسة لكي يلفت النظر إليه ، ويحقق الإحساس بالقوة ، أو يسبب مشكلات لأبويه . والأطفال المصابون بالصراعات العصابية يظن أن يصلحوا باضطراب في السلوك إذا كان لديهم مزاج فعال أكثر من مزاج سلبي ، وإذا أتوا من أسرة تتمتع فيها المواقف المادية للمجتمع بشكل مرهف أو شجعت .

إن الاضطرابات العصبية العقلية المتوسطة لا تقود عامة إلى نتائج نفسية مرضية لاحقة ، ويمكن معالجتها بشكل فعال بالعلاج النفسي . ومع ذلك ، فإن هذا ليس صحيحاً بالنسبة لاضطرابات السلوك الثابت المعادي للمجتمع . ومثل هذه الاضطرابات غالباً ما تكون مقدمة للسلوك المعادي للمجتمع في المراهقة وسن الرشد . فالإطقال المادون للمجتمع أو اللعاليون يفسرون وجود معظم المرضى في عيادات الصحة النفسية الذين يفشلون في التحسن .

مراجع الفصل الرابع عشر:

References

1. Zigmond, N. K. Learning patterns in children with learning disabilities. *Seminars in Psychiatry*, 1969, 1, 344-353.
2. Gardner, G. E., & Sperry, B. M. School problems: Learning disabilities and school phobia. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
3. Schechter, M. D. Psychiatric aspects of learning disabilities. *Child Psychiatry and Human Development*, 1974, 5, 67-77.
4. Harilage, L. C. Diagnostic profiles of four types of learning disabled children. *Journal of Clinical Psychology*, 1973, 29, 458-463.
5. Heinicke, C. M. Learning disturbance in childhood. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
6. Torgesen, J. Problems and prospects in the study of learning disabilities. In E. M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*. Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
7. Wolff, P. H., & Hurwitz, I. Functional implications of the minimal brain damage syndrome. *Seminars in Psychiatry*, 1973, 1, 105-115.
8. Galante, M. B., Flye, M. E., & Stephens, L. S. Cumulative minor deficits: A longitudinal study of the relation of physical factors to school achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 1972, 5, 19-24.
9. Wender, P. H. *Minimal brain dysfunction in children*. New York: Wiley, 1971.
10. Wender, P. H., & Eisenberg, L. Minimal brain dysfunction in children. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
11. Werry, J. S., & Sprague, R. L. Hyperactivity. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology: A handbook*. New York: Wiley, 1970.
12. Bryan, T. S. An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, 7, 35-43.
13. Dykman, R. A., Ackerman, P. T., Clements, S. D., & Peters, J. E. Specific learning disabilities: An attentional deficit syndrome. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*. Vol. II. New York: Grune & Stratton, 1971.
14. Dykman, R. A., Walls, R. C., Suzuki, T., Ackerman, P. T., & Peters, J. E. Children with learning disabilities: Conditioning, differentiation, and the effect of distraction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 766-782.
15. Keogh, B. K. Hyperactivity and learning disorders: Review and speculation. *Exceptional Children*, 1971, 38, 101-109.
16. Lasky, E. Z., & Tobin, H. Linguistic and non-linguistic competing message effects. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6, 243-250.
17. Ackerman, P. T., Peters, J. E., & Dykman, R. A. Children with specific learning disabilities: Bender Gestalt test and other signs. *Journal of Learning Disabilities*, 1971, 4, 437-446.
18. Adams, R. M., Koscis, J. J., & Estes, R. E. Soft neurological signs in learning-disabled children and controls. *American Journal of Diseases of Children*, 1974, 128, 614-618.
19. Black, F. W. Cognitive, academic, and behavioral findings in children with suspected and documented neurological dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9, 182-187.
20. Hallahan, D. P., & Cruickshank, W. M. *Psycho-educational foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
21. Kluever, R. Mental abilities and disorders of learning. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*. Vol. 2. New York: Grune & Stratton, 1971.

22. Owen, F. W., Adams, P. A., Forrest, T., Stolz, L. M., & Fisher, S. Learning disorders in children: Sibling studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1971, 36, No. 4.
23. Rourke, B. P. Brain-behavior relationships in children with learning disabilities: A research program. *American Psychologist*, 1975, 30, 911-920.
24. Rourke, B. P., & Finlayson, M. J. Neuropsychological significance of variations in patterns of performance on the trail making test for older children with learning disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 1975, 84, 412-421.
25. Rourke, B. P., Yanni, D. W., MacDonald, G. W., & Young, G. C. Neuropsychological significance of lateralized defects on the Grooved Pegboard Test for older children with learning disabilities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 128-134.
26. Rourke, B. P., Young, G. C., & Flewelling, R. W. The relationships between WISC verbal-performance discrepancies and selected verbal, auditory-perceptual, visual-perceptual, and problem-solving abilities in children with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 1971, 27, 475-479.
27. Senf, G. M., & Freundl, P. C. Memory and attention factors in specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1971, 4, 94-106.
28. Vande Voort, L., & Senf, G. M. Audio visual integration in retarded readers. *Journal of Learning Disabilities*, 1973, 6, 49-58.
29. Vande Voort, L., Senf, G. M., & Benton, A. L. Development of audiovisual integration in normal and retarded readers. *Child Development*, 1972, 43, 1260-1272.
30. MacGinitie, W. H. Evaluating readiness for learning to read: A critical review and evaluation of research. *Reading Research Quarterly*, 1969, 4, 396-410.
31. Wiener, M., & Cromer, W. Reading and reading difficulty: A conceptual analysis. *Harvard Educational Review*, 1967, 37, 620-643.
32. Willows, D. M. Reading between the lines: Selective attention in good and poor readers. *Child Development*, 1974, 45, 408-415.
33. Boder, E. A neuropsychiatric approach to the diagnosis and management of school behavioral and learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders*, Vol. II. Seattle: Special Child Publications, 1966.
34. Heiman, J. R., & Ross, A. O. Saccadic eye movements and reading difficulties. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1974, 2, 53-61.
35. Bryan, T. H. Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 1974, 7, 621-625.
36. Bryan, T. H. Peer popularity of learning disabled children: A replication. *Journal of Learning Disabilities*, 1976, 9, 307-311.
37. Rubin, E. Z. Cognitive dysfunction and emotional disorders. In H. R. Myklebust (Ed.), *Progress in learning disabilities*, Vol. II. New York: Grune & Stratton, 1971.
38. McCarthy, J. J., & McCarthy, J. F. *Learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon, 1969.
39. Minde, K., Weiss, G., & Mendelson, N. A 5-year follow-up study of 91 hyperactive school children. *Journal of Child Psychiatry*, 1972, 11, 595-611.
40. Philage, M. L., Kuna, D. J., & Becerril, G. A new family approach to therapy for the learning disabled child. *Journal of Learning Disabilities*, 1975, 8, 490-499.
41. Peck, B. B. Reading disorders: Have we overlooked something? *Journal of School Psychology*, 1971, 9, 182-191.
42. Harris, I. D. *Emotional blocks to learning: A study of the reasons for failure in school*. New York: Free Press, 1965.
43. Hellman, I. Some observations on mothers of children with intellectual inhibitions. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1954, 9, 259-273.
44. Jarvis, V. The visual problem in reading disability. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1958, 13, 451-470.
45. Liss, E. Motivations in learning. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1955, 10, 100-116.
46. Pearson, G. H. J. A survey of learning difficulties in children. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1952, 7, 322-386.
47. Sperry, B. M., Staver, N., & Mann, E. E. Destructive fantasies in certain learning difficulties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1952, 22, 356-365.
48. Sperry, B. M., Staver, N., Reiner, B. S., & Ulrich, D. Renunciation and denial in learning difficulties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1958, 28, 98-111.
49. Birch, H. G. (Ed.). *Brain damage in children*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1964.

50. Clements, S. D. *Minimal brain dysfunction in children*. Washington, D.C.: National Institute of Neurological Diseases and Blindness. Monograph No. 3, 1966.
51. Clements, S. D., & Peters, J. E. Minimal brain dysfunctions in the school-age child. *Archives of General Psychiatry*, 1962, 6, 185-197.
52. McCarthy, J. M. Learning disabilities: Where have we been? Where are we going? *Seminars in Psychiatry*, 1969, 1, 354-361.
53. Barsch, R. H. *A motogenic curriculum*. Madison, Wis.: Bureau for Handicapped Children, 1965.
54. Bateman, B. D. Learning disorders. *Review of Educational Research*, 1966, 36, 93-119.
55. Wiseman, D. A classroom procedure for identifying and remediating language problems. *Mental Retardation*, 1965, 3, 20-24.
56. Mann, L. Perceptual training: Misdirections and redirections. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 30-38.
57. Quay, H. C. Special education: Assumptions, techniques, and evaluative criteria. *Exceptional Children*, 1973, 40, 165-170.
58. Myers, P. I., & Hammill, D. D. *Methods for learning disorders*. New York: Wiley, 1969.
59. Ross, A. O. Learning difficulties of children: Dysfunctions, disorders, disabilities. *Journal of School Psychology*, 1967, 5, 82-92.
60. Blom, O. E. The psychoeducational approach to learning disabilities. *Seminars in Psychiatry*, 1969, 1, 318-329.
61. Frostig, M. Visual perception, integrative functions, and academic learning. *Journal of Learning Disabilities*, 1972, 5, 5-15.
62. Frostig, M., & Horne, D. An approach to the treatment of children with learning difficulties. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders*. Vol. 1. Seattle: Special Child Publications, 1965.
63. Douglas, V. I. Stop, look and listen: The problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1972, 4, 259-281.
64. Palke, H., Stewart, M. A., & Freedman, J. Improvement in maze performance of hyperactive boys as a function of verbal-training procedures. *Journal of Special Education*, 1971, 5, 337-342.
65. Palke, H., Stewart, M., Kuhana, B. Porteus maze performance of hyperactive boys after training in self-directed verbal commands. *Child Development*, 1968, 39, 817-829.
66. Egeland, B. Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. *Child Development*, 1974, 45, 165-171.
67. Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 1971, 77, 115-126.
68. Ridberg, E. H., Parke, R. D., & Hetherington, E. M. Modification of impulsive and reflective cognitive style through observation of film-mediated models. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 369-377.
69. Patterson, G. R., Jones, R., Whittier, J., & Wright, M. A. A behavior modification technique for the hyperactive child. *Behavior Research and Therapy*, 1965, 2, 217-226.
70. O'Leary, K. D., Becker, W. C., Evans, M. B., & Saudargas, R. A. A token reinforcement program in a public school: A replication and systematic analysis. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 1969, 2, 3-13.
71. O'Leary, K. D., & Drabman, R. Token reinforcement programs in the classroom. *Psychological Bulletin*, 1971, 75, 379-398.
72. O'Leary, K. D., Drabman, R., & Kass, R. E. Maintenance of appropriate behavior in a token program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1973, 1, 127-138.
73. Eisenberg, L. School phobia: A study in the communication of anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 1958, 114, 712-718.
74. Miller, T. P. The child who refuses to attend school. *American Journal of Psychiatry*, 1961, 118, 398-404.
75. Sperting, M. School phobias: Classification, dynamics, and treatment. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1967, 22, 375-401.
76. Talbot, M. Panic in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, 27, 286-295.
77. Waldfoegel, S., Coolidge, J. C., & Hahn, P. B. The development, meaning, and management of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, 27, 754-780.

78. Berg, I., Collins, T., McGuire, R., & O'Melia, J. Educational attainment in adolescent school phobia. *British Journal of Psychiatry*, 1975, 126, 435-438.
79. Hersov, L. A. Persistent non-attendance at school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1960, 1, 130-136.
80. Hersov, L. A. Refusal to go to school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1960, 1, 137-145.
81. Berg, I., & McGuire, R. Are mothers of school-phobic adolescents overprotective? *British Journal of Psychiatry*, 1974, 124, 10-13.
82. Clyne, M. B. *Absent: School refusal as an expression of disturbed family relationships*. London: Tavistock, 1966.
83. Coolidge, J. C., Tessman, E., Waldfogel, S., & Willer, M. L. Patterns of aggression in school phobia. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1962, 17, 319-333.
84. Estes, H. R., Haylett, C. H., & Johnson, A. M. Separation anxiety. *American Journal of Psychotherapy*, 1956, 10, 682-695.
85. Malmquist, C. P. School phobia: A problem in family neurosis. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1965, 4, 293-319.
86. Hodgman, C. H., & Braiman, A. "College phobia": School refusal in university students. *American Journal of Psychiatry*, 1965, 121, 801-805.
87. Kahn, J. H., & Nursten, J. P. School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, 32, 707-718.
88. Levenson, E. A. The treatment of school phobia in the young adult. *American Journal of Psychotherapy*, 1961, 15, 539-552.
89. Leventhal, T., & Sills, M. Self-image in school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, 34, 685-695.
90. Weiner, I. B., *Psychological disturbance in adolescence*. New York: Wiley, 1970. Chap. 6. School Phobia.
91. Kessler, J. W. Neurosis in childhood. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
92. Tyrer, P., & Tyrer, S. School refusal, truancy, and adult neurotic illness. *Psychological Medicine*, 1974, 4, 416-421.
93. Kennedy, W. A. School phobia: Rapid treatment of fifty cases. *Journal of Abnormal Psychology*, 1965, 70, 285-289.
94. Miller, L. C., Barrett, C. L., & Hampe, E. Phobias of childhood in a prescientific era. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics*. New York: Wiley, 1974.
95. Coolidge, J. C., Hahn, P. B., & Peck, A. L. School phobia: Neurotic crisis or way of life? *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, 27, 296-306.
96. Cowen, E. L., Pederson, A., Babigian, H., Lizzo, L. D., & Trost, M. A. Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 438-446.
97. Kohlberg, L., LaCrosse, J., & Ricks, D. The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
98. Meltzop, G. W. Psychiatric patients seen as children and adults: Childhood predictors of adult illness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1972, 13, 91-101.
99. Robins, L. N. *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1966.
100. Robins, L. N. Follow-up studies of behavior disorders in children. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1972.
101. Rutter, M. L. Relationships between child and adult psychiatric disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 1972, 48, 3-21.
102. Pittman, F. S., Langsley, D. G., & DeYoung, C. D. Work and school phobias: A family approach to treatment. *American Journal of Psychiatry*, 1968, 124, 1535-1541.
103. Lassus, E., Nordan, R., & Bladholm, S. Steps in the return to school of children with school phobia. *American Journal of Psychiatry*, 1973, 130, 265-268.
104. Coolidge, J. C., Brodie, R. D., & Feeney, B. A ten-year follow-up study of sixty-six school-phobic children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, 34, 675-684.
105. Leventhal, T., Weinberger, G., Stander, R. J., & Stearns, R. P. Therapeutic strategies with school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1967, 37, 64-70.

106. Sperling, M. Analytic first aid in school phobia. *Psychoanalytic Quarterly*, 1961, 30, 504-518.
107. Barker, P. B. The in-patient treatment of school refusal. *British Journal of Medical Psychology*, 1968, 41, 381-387.
108. Shapiro, T., & Jegede, R. O. School phobia: A babel of tongues. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1973, 3, 168-186.
109. Veltkamp, L. J. School phobia. *Journal of Family Counseling*, 1973, 3, 47-51.
110. Ayllon, T., Smith, D., & Rogers, M. Behavioral management of school phobia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1970, 1, 125-138.
111. Garvey, W. P., & Hegrenes, J. R. Desensitization techniques in the treatment of school phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1966, 36, 147-152.
112. Hersen, M. The behavioral treatment of school phobia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1971, 153, 99-107.
113. Rodriguez, A., Rodriguez, M., & Eisenberg, L. The outcome of school phobia: A follow-up study based on 41 cases. *American Journal of Psychiatry*, 1959, 116, 540-544.
114. Smith, S. L. School refusal with anxiety: A review of sixty-three cases. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 1970, 15, 257-264.
115. Weiss, M., & Burke, A. A five-to-ten-year follow-up of hospitalized school phobic children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 672-676.
116. Anthony, E. J. Neurotic disorders. In A. M. Freeman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
117. Rexford, E. N., Van Amerongen, S. T., Psychological disorders of the grade school years. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974.
118. Shaw, C. R., & Lucas, A. R. *The psychiatric disorders of childhood*. (2nd ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1970. Chap. 7, Psychoneurosis.
119. Sobel, R. Adjustment reactions in infancy and childhood. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
120. Chodoff, P. The diagnosis of hysteria: An overview. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 1073-1078.
121. Freud, S. (1910). *The psycho-analytic view of psychogenic disturbance of vision*. Standard Edition, Vol. XI. London: Hogarth, 1957.
122. Loof, D. H. Psychophysiological and conversion reactions in children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1970, 9, 318-331.
123. Nemiah, J. C. Hysterical neurosis, conversion type. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
124. Templer, D. I., & Lester, D. Conversion disorders: A review of research findings. *Comprehensive Psychiatry*, 1974, 15, 285-294.
125. Woolsey, R. M. Hysteria, 1875-1975. *Diseases of the Nervous System*, 1976, 37, 379-386.
126. Lapouse, R., & Monk, M. Behavior deviations in a representative sample of children: Variation by sex, age, race, social class, and family size. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1964, 34, 436-446.
127. Torup, E. A follow-up study of children with tics. *Acta Paediatrica*, 1962, 51, 261-268.
128. Werry, J. S. Psychosomatic disorders. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1972.
129. Yates, A. J. Tics. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
130. Dorfman, W. Hypochondriasis revisited: A dilemma and challenge to medicine and psychiatry. *Psychosomatics*, 1975, 16, 14-16.
131. Nemiah, J. C. Hypochondriacal neurosis. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
132. Kenyon, F. E. Hypochondriacal states. *British Journal of Psychiatry*, 1976, 129, 1-14.
133. Proctor, J. T. Hysteria in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1958, 28, 394-407.
134. Proctor, J. T. The treatment of hysteria in childhood. In M. Hammer & A. M. Kaplan (Eds.), *The practice of psychotherapy with children*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1967.

135. Rock, N. L. Conversion reactions in childhood: A clinical study on childhood neuroses. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1971, 10, 65-93.
136. Thomas, A., & Chess, S. *Temperament and development in children*. New York: Brunner/Mazel, 1977.
137. Laybourne, P. C., & Churchill, S. W. Symptom discouragement in treating hysterical reactions of childhood. *International Journal of Child Psychotherapy*, 1972, 1, 111-123.
138. Beck, A. T. *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970.
139. Beck, A. T. Depressive neurosis. In S. Arieti (Ed.), *American handbook of psychiatry*. Vol. 3. New York: Basic Books, 1974.
140. Becker, J. *Depression: Theory and research*. New York: Halstead, 1974.
141. Grinker, R. R., Miller, J., Sabahin, M., & Nunn, R. *The phenomena of depression*. New York: Hoeber, 1961.
142. Mendelson, M. *Psychoanalytic concepts of depression*. (2nd ed.) New York: Spectrum, 1974.
143. Seligman, M. E. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman, 1975.
144. Freud, S. (1917). *Mourning and melancholia*. Standard Edition, Vol. XIV. London: Hogarth, 1957.
145. Bibring, E. The mechanism of depression. In P. Greenacre (Ed.), *Affective disorders*. New York: International Universities Press, 1953.
146. Gaylin, W. (Ed.) *The meaning of despair: Psychoanalytic contributions to the understanding of depression*. New York: Science House, 1968.
147. Rie, H. E. Depression in childhood: A survey of some pertinent contributions. *American Journal of the Academy of Child Psychiatry*, 1966, 5, 653-685.
148. Cytryn, L., & McKnew, D. H. Factors influencing the changing clinical expression of the depressive process in children. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 879-881.
149. Malmquist, C. P. Depression in childhood. In F. P. Finch & S. C. Draghi (Eds.), *The nature and treatment of depression*. New York: Wiley, 1975.
150. Burks, H. L., & Harrison, S. I. Aggressive behavior as a means of avoiding depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962, 34, 416-422.
151. Bonnard, A. Truancy and pilfering associated with bereavement. In S. Lorand & H. I. Schnur (Eds.), *Adolescents: Psychoanalytic approach to problems and therapy*. New York: Hoeber, 1961.
152. Glaser, K. Masked depression in children and adolescents. *American Journal of Psychotherapy*, 1967, 21, 565-574.
153. Spiegel, R. Anger and acting out: Masks of depression. *American Journal of Psychotherapy*, 1967, 21, 597-606.
154. Anthony, E. J. Childhood depression. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), *Depression and human existence*. Boston: Little, Brown, 1975.
155. Connell, H. M. Depression in childhood. *Child Psychiatry and Human Development*, 1972, 4, 71-85.
156. Malmquist, C. P. Depressive phenomena in children. In B. B. Wolman (Ed.), *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw-Hill, 1972.
157. Paulson, M. J., & Stone, D. Suicidal behavior of latency-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1974, 3, 50-53.
158. Poznanski, E., & Zull, J. P. Childhood depression: Clinical characteristics of overtly depressed children. *Archives of General Psychiatry*, 1970, 23, 8-15.
159. Oppel, W. C., Harper, P. A., & Rider, R. V. The age of attaining bladder control. *Pediatrics*, 1968, 42, 614-626.
160. Pierce, C. M. Enuresis and encopresis. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
161. Bindelglas, P. M. The enuretic child. *Journal of Family Practice*, 1975, 2, 375-380.
162. Cohen, M. W. Enuresis. *Pediatric Clinics of North America*, 1975, 22, 545-560.
163. Lovibond, S. H., & Coote, M. A. Enuresis. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
164. Stehbens, J. A. Enuresis in school children. *Journal of School Psychology*, 1970, 8, 145-151.
165. Werry, J. A., & Corssen, J. Enuresis: An etiologic and therapeutic study. *Journal of Pediatrics*, 1965, 67, 423-431.

166. Davidson, P. O. Thumbsucking. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
167. Thorne, D. E. Instrumented behavior modification of bedwetting. *Behavioral Engineering*, 1975, 2, 47-51.
168. Werry, J. S. The conditioning treatment of enuresis. *American Journal of Psychiatry*, 1966, 123, 226-229.
169. Gold, M., & Mann, D. Delinquency vs defense. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1972, 42, 463-479.
170. Vandersaull, T. A., & Winor, J. M. Children who set fires. *Archives of General Psychiatry*, 1970, 22, 63-71.
171. Mucht, L. B., & Mack, J. E. The firesetter syndrome. *Psychiatry*, 1968, 31, 277-288.
172. Wilson, H. Juvenile delinquency, parental criminality and social handicap. *British Journal of Criminology*, 1975, 15, 241-250.
173. Carek, D. J., Hendrickson, W., & Holmes, D. J. Delinquency addiction in parents. *Archives of General Psychiatry*, 1961, 4, 357-362.
174. Giffin, M. E., Johnson, A. M., & Litin, E. M. Specific factors determining anti-social acting out. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1954, 24, 668-684.
175. Singer, M. Delinquency and family disciplinary configurations: An elaboration of the superego lacunae concept. *Archives of General Psychiatry*, 1974, 31, 795-798.
176. Kessler, J. W. *Psychopathology of childhood*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966. Chap. 10, Psychoneurosis in children.
177. Joint Commission on Mental Health of Children. *Crisis in child mental health: Challenge for the 1970s*. New York: Harper, 1970.

القسم الخامس

للمرافقة



الفصل الخامس عشر

النمو الجسمي والعقلي في المراهقة

— التفردات الجنسية والفيزيولوجية :

- التفردات في حجم الجسم وصفته
- نمو الصفات المميزة الجنسية الأولية والثانوية
- النزعة الجيلية
- صورة الجسم والرأس الذاتي

— النمو العقلي :

- اختبارات الذكاء
- التفكير الاجرائي الصوري (الرمزي) وتجلياته
- قضايا التفكير الاجرائي الصوري
- النتائج الانطباعية للتفكير الاجرائي الصوري

— مقال : مستزمات النزعة الجيلية

— سيرة شخصية : ستانلي هول G. Stanley Hall

— الخلاصة :

— المراجع :

الفصل الخامس عشر

النمو الجسمي والعقلي في المراهقة

التغيرات الجسدية والفيزيولوجية

تحدث خلال المراهقة المبكرة (من حوالي الحادية عشرة الى الرابعة عشرة) تغيرات جسدية وفيزيولوجية وعقلية تحول الأطفال الى راشدين شباب . وخلال المراهقة المتوسطة (من حوالي الرابعة عشرة الى الثامنة عشرة) : وهي فترة على الناس الفتيان خلالها التكيف مع ذواتهم الجسدية الجديدة والعقلية ، ومع الوقائع الاجتماعية لحياة المراهق . وفي المراهقة المتأخرة أو الشباب (من حوالي الثامنة عشرة الى الحادية والعشرين) وهي مرحلة انتقالية يصبح خلالها الشخص الشاب عضواً في مجتمع الراشدين .

وسوف نركز انتباهنا ، في هذه الفصل ، على المراهقة المبكرة لأن هذه "فترة بحث بحثاً مستفيضاً أكثر من غيرها ، وأعطتنا بذلك معظم المعلومات . وسوف نناقش ، مع ذلك ، الفترات التالية للمراهقة المبكرة أيضاً حيثما كان مناسباً ، ولدينا معطيات كافية . وما ينبغي الإلاحاح عليه هو أن المراهقة مرحلة نمو معقدة ذات مراحل فرعية أحداها من الأخرى ، كما تختلف مرحلة الرضاع ، والطفولة المبكرة ، والطفولة المتوسطة من بعضها بعضاً .

التغيرات الجسدية والفيزيولوجية :

خلال معظم سنوات الطفولة المتوسطة ، يميل تزايد الطول والوزن وصيغة الجسم الى أن يكون تدريجياً ومتوازلاً . وتتم جميع هذه

التغيرات خلال المراهقة المبكرة حيث يوجد تزايد سريع في حجم الجسم ، وتغير في نسبه وتركيبه ، وتغير خايط في الغدد الصماء (الخصيتان والغابيض) ، وهي الغدد التناسلية ، وكذلك الصفات الجسدية المميزة التي تشير الى النضج الجنسي . وكثير من التغيرات التي تحدث خلال المراهقة تكون متوازنة بالنسبة للصبيان والبنات كليهما ، في حين ان التغيرات الأخرى هي جنسية نوعية . فالصبيان على سبيل المثال يخضعون لزيادة في النسيج العضلي والقوة ، في حين ان البنات ينعمن بالنسيج الشحمي ، ويفسح المجال للجسم المستدير التقاطيع . والأرجح ان تمكس هذه التغيرات تكيفات تطورية . ان قوة الذكر تمده للميد والقتال ، والبحث عن الطعام . وتقاطيع الانثى تجلب الذكور فينزعون الى التزاوج وبذلك يؤمن بقاء الأنواع . ولم تعد هذه الفروق ذات دلالة في المجتمعات التقنية .

وبدا البنات نموهن المراهق قبل حوالي سنتين من الصبيان من نفس العمر ويمكن ان يكمل قبل ان يبدأ اقربائهن من الذكور . وهذا يفسر واقع ان بنات الصف الخامس والسادس والسابع غالباً ما يكن أطول وأقل ، وأكثر نضج جنسياً من الصبيان . وفي الصفوف اللاحقة يبدأ الصبيان اللحاق ويصبحون أطول وأقل من البنات في نهاية المطاف .

وتعزى التغيرات للجسدية للمراهقة الى فعل الهرمونات - وهي مواد كيميائية خفية تميزها الغدد بشكل رئيس . وبعض الهرمونات تفرز للمرة الأولى خلال المراهقة . في حين ان غدداً أخرى قد أفرزت بسلطة كميات اكبر - وتعمل الهرمونات بأساليب مختلفة . ولكنها تشير بوجه عام الاقطات في احد الأعضاء او النسيج وبعياً (لتافر Tanner) يمكن لهرمون واحد ان يكون له عدد من الأهداف والاثار (فالسترون Testosterone) [الهرمون الذكري] على سبيل المثال يؤثر في عدة لاقطات في خلايا القضيب ، وجلد الوجه ، وغضاريف مفاصل الكتف ، وبعض اجزاء لماغ(١) . وليس من الواضح بدقة كيف تؤدي

للهرمونات مهماتها : بالرغم من ان طم الفقد الصم المعاصر قد خطا خطوات هائلة في تقدم فهمنا لها (٢ - ٤) . وسوف نقصر مناقشتنا هنا على الالز المختلفة لزراعة انتاج الهرمون الذي يحدث خلال المراهقة .

التغيرات في حجم الجسم وصيغته :

وفي حين ان التسلسل الكلي للنمو بالنسبة للصبيان والبنات متشابه فهناك فروق هامة تتعلق بمر تقدم فترة النمو ، وانطلاقتها ، وسرعتها ومدتها .

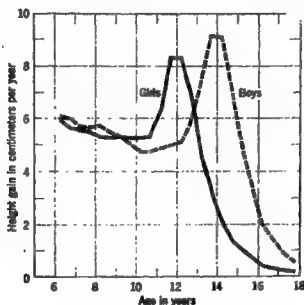
الصبيان :

يلو أن نمو حجم الجسم ونميته يمر بمدة دورات خلال المقدين الأولين من الحياة . وبدأ الدورة الأولى بعد الاقح وتمتد حتى حوالي نهاية السنة الثالثة من الحياة . وخلال هذا الوقت يتم تسارع سريع لنمو حجم الجسم ، و ناصل الذي يبلغ ذروته في منتصف الحمل ثم يتناقص ببطء خلال السنة الثانية من الفترة الأولى . وهناك دورة نمو ثانية تبدأ حوالي السنة الثالثة من الحياة وتصل ذروتها وتسارع حوالي السنة الثانية والنصف من العمر ، ثم يتناقص النمو ببطء حتى السابعة من العمر ، وبدأ الدورة الثالثة حوالي عمر السابعة أو الثامنة ، وتسارع تدريجياً الى ذروتها أوائل المراهقة ثم تتناقص تدريجياً . وخلال هذه القمة المسماة بدقة النمو المراهق تحدث تغيرات كبيرة في حجم الجسم وصيغته .

وفي حالة الصبيان (والبنات كذلك) تبدأ دقة النمو بالتسارع ، وتبلغ ذروتها ، وتتناقص وهي امور تختلف تبعاً للظروف بما في ذلك الوراثة ، ومستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي والثقافي التي ينمو الفرد في ظلها . إذ أن صبيان الطبقة الوسطى في الولايات المتحدة وكندا ، وبريطانيا العظمى حيث يبلغون ذروة تسارع نموهم حوالي سن

الرابعة عشرة من العمر وفي هذا الوقت يتزايد طول الصبي بمعدل (٥.٥) سم في السنة أو (١٤) بوصة . وبسبب أن ذروة تلك السرعة لا تبقى طوال السنة فإن طوله الفعلي في السنة قد يتزايد في أي وقت بين (٧) سم أو (٢٧٦) بوصة إلى (١٢) سم (٤٧٢) بوصة (١) .

ويتحكم بدقة نمو المراهق هرمونات مختلفة غير تلك التي تنظم النمو خلال الطفولة . ونتيجة لذلك فإن حجم بعض الغتتان والفتيات بالنسبة للآراهم تتغير تغيراً ذا دلالة خلال المراهقة . فالصبي الذي يكون طوله ممثلاً لطول رفاقه ، خلال الطفولة ، يمكن أن ينتهي بأن



الشكل (١/١٥) - دفقة نمو الطول بالنسبة للصبيان والبنات

المصدر

Tanner, J. M. Growth at Adolescence, Oxford, Blackwell Scientific Publications, 1962.

يكون أطول بكثير أو أقصر مما كانوا عليه في المراهقة المتأخرة ومن الرشد . إن ٣٠ ٪ من طول الراشد يتم خلال نمو المراهق . وسرعة نمو الطول بالنسبة للصبى المتوسط أو البنت مبينة في الشكل (١/١٥) .

ولأجزاء للجسم المختلفة تسلسلها الخاص وسرعتها في النمو . وينزع النمو الى أن يبلغ أقصى سرعته في الأطراف وتنتقل الى الجذع . فتتدفد يدا المراهق وقدماه بحجم يدي الراشد وقدميه قبل أن تبلغ الساقان والذراعان طولهما الكامل وتصبح مكسوة بالفضلات .

وفي حين يبدو الأطفال نحيلين ، يبدو المراهقون غالباً كلهم يدين وقدمين . وبعد أن تصبح قدما الفتى بحجمهما التام ، يبلغ بطنا الساق والفخذان طولهما التام ، ويتم تقدم ممالل بالنسبة لليدين والذراعين وتتخلف ذروة سرعة نمو الساعد وراء ذروة نمو اليد ولكنها تسبق نمو المرفق بحوالي ستة أشهر .

ويكبر القلب والرئتان ، والمعدة ، والكليتان ، والجهاز العضلي ، وحجم الدم كلها وتبلغ حجمها النهائي لدى الراشد ، ومستوى عملها الوظيفي خلال دفقة المراهق (من ١١ الى ١٥ سنة من العمر تقريباً) . ويتطلب الشخص الذي كبر حجمه وقواه تزايد حجم أجهزة التنفس ، والهضم ، والدوران وقدرتها الوظيفية (٦ -) .

وينبغي أن نلاحظ بأن بعض أقسام الجسم لا تشترك في دفقة النمو . فالرأس والدماغ على سبيل المثال يبلغان حوالي (٩٠ ٪) من حجمهما في سن الرشد قبل نهاية الخامسة من العمر . والأنسجة الليفية اللوزتين ، وغدد البلوم ، والأمعاء يتزايد حجمها تدريجياً حتى أوائل المراهقة ثم يتناقص تدريجياً بعد ذلك . وبعض الأطفال يعانون من حالات الحساسية ، وضعف الجيوب ، والتهاب اللوزتين . وقد يشعرون بهدوء الأعراض لدى تناقص حجم الأنسجة المسؤولة وربما

في الحساسية (١) - . ويستمر النمو الوجهي أيضاً خلال هذه الفترة ،
ويصبح الفك والأنف أكبر ، ويصل الى علاقة أنضج بأعلى الرأس الذي
يلغ كمل حجمه (٢) .

البنات : في شمالي أمريكا وبريطانيا العظمى تبلغ فتيات الطبقة
الوسطى ذروة سرعة دفقة نموهم حوالي سن ١٢ سنة ويسبقن الصبيان
بسنتين تقريباً .

وينتقل النمو لدى البنات أيضاً من الأطراف الى الجذع . ومع ذلك
تنمي الفتيات شحماً تحت الجلد على الذراعين وسيقانهم أكثر من
الفتيان بحيث لا تظهر أوردتهن وأوتلهن عادة . وفيما يتعلق بنمو
الجلد ، تظل كثافة البنت انحف في حين أن أوراكنهم تفقد أمراض
وأكثر استدارة . أما الصبيان من ناحية أخرى ، فينمون أمراض أكثر
واقوى في حين تظل أوراكنهم انحف .

إن زيادة الشحم تحت الجلد لدى البنات ليس مصحوباً ، على
المعوم ، بنمو مموض العضلات . ويصح ذلك بالنسبة للصبيان .
ونتيجة لذلك تملك البنات نسبة مئوية أعلى في شحم الجسم مما يملك
الصبيان . ونادراً ما يبلغن قوة عضلات الصبيان إلا في حالة البنات
الرياضيات . وفيما يتعلق بحجمهن ، يمتلك الصبيان قلوباً أكبر ،
وشحط دم انقباضي أعلى ، ومعدل انبساط قلبي أخفض ، ومفدرة
أكبر على حمل الأوكسجين في الدم ، وقوة أكبر على تحييد النتائج
الكيمائية للتدريب العضلي كحمض اللبن (1, P. 5) . وهذه الفروق
ربما كانت مرة أخرى نتيجة للتفريق التطوري للوظائف بالنسبة
للرجال والنساء .

نمو الصفات المميزة الجنسية الأولية والثانوية :

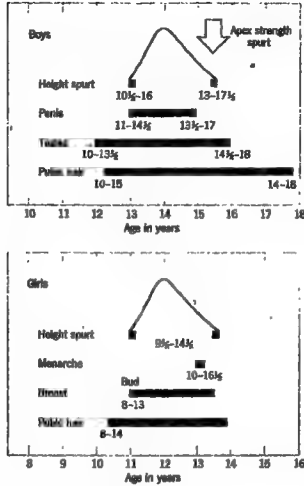
يوجد نمطان من التفيرات في الجهاز التناسلي خلال المراهقة المبكرة
إذ تكبر الأمهات التناسلية في النحيم ، وتصبح في نهاية الأمر فاعلة

وظيفيا لدى الصبيان والبنات ؛ والأعضاء الإضافية (اللثاء) وتوصف بأنها تغيرات في الصفات الجنسية المميزة الأولية . وترتبط بها تغيرات في شعر الجسم ، والفدد العرقية ، والفدد الدهنية ، ومضلات الحنجرة ، وتوصف بأنها الصفات الجنسية الثانوية . وتسمى الفترة التي تنمو فيها الصفات الجنسية الأولية والثانوية بالبلوغ (وتعني كلمة) Pubes وتعني شعر العانة) . وبإزغم من أن تسلسل الحوادث متماثل تقريباً بالنسبة للصبيان والبنات فإنها تختلف في التفاصيل اختلافا ذا دلالة .

الصبيان :

إن أول علامة على البلوغ لدى الصبيان عادة هي التوسع التدريجي للصفن والخصيتين مع اسوداد كيس الصفن وتجمده . ويبدأ شعر العانة في الظهور حوالي ذلك الوقت بعد ذلك قليلاً . وهناك تزايد في طول القضيب وحجمه بعد سنة تقريباً من توسع الصفن والخصيتين . وبإزغم من الاختلاف الجوهري في وقت قذف السائل المنوي لأول مرة لدى الصبي فإنه يمكن أن يتم بعد سنة تقريباً من نمو القضيب وبين الشكل ٢/١٥ مدى وقت ظهور الصفات الجنسية الأولية (١) .

إن نمو الصفات الجنسية الثانوية يتبع التسلسل ذاته بين جميع الصبيان : فشعر الإبط يبدأ عادة بالنمو بعد شعر العانة بحوالي سنتين ، وشعر الوجه يبدأ عادة بالظهور حوالي الوقت ذاته فيظهر شعر ناعم على الشفة العليا . ويظهر الشعر بعد ذلك على الخدين ثم يبدأ بالنمو على الخدود السفلى للذقن ، أما شعر باقي الجسم (الصدر والساقين) فإنه يبدأ بالنمو في نفس الوقت الذي ينمو فيه شعر الإبط ، ولكن يمكن أن يستمر حتى المراهقة المتأخرة . والفروق الفردية في كمية شعر الجسم الذي يعود ظهوره إلى حد كبير إلى الوراثة ، ولكن أسباب تسارع نمو شعر البدن أو تأخره ما تزال غير معروفة .



الشكل رقم (٢ / ١٥)

تسلسل ومدى عمر انطلاقة حوادث النمو في الجسد واتتهالها لدى الصبيان والبنات في المراهقة . وتمثل الخطوط العريضة متوسط الصبيان والبنات . وتملي الأرقام تحتها مدى الأعمار التي يمكن خلالها ان تبدأ الحوادث وتنتهي .

المصدر :

Tanner, J. M., Growth at Adolescence, Oxford, Blackwell Scientific Publications, 1962).

ولدى توسع الحنجرة ، وتقوية للحنبال الصوتية هناك هبوط تدريجي في طبقة الصوت . وهذا الهبوط ليس ثابتا دوماً مع ذلك ، ويرتبط ببعض الصبيان من سماع أنفسهم كيف يتحولون من الصوت النسوي الواطيء الى الصوت الجهر الواطيء في منتصف الجملة . ولا تبلغ طبقة صوت الراشد النهائية عادة حتى المراهقة المتأخرة . أما جرس الصوت - وهو الصفة التي تمكنا من تمييز الأصوات ذات الطبقة الواحدة أحدها عن الآخر - فيتوقف على حجم غرفة الطنين في الفم والأنف ، وتغيير للجرس عندما يتزايد حجم الفم والأنف خلال البلوغ (١) .

ويحدث ضميران جلديان خلال المراهقة : نضج الغدد الزهمية (اللعنية) ، ونضج الغدد للمرقية القزوة (وبخاصة في منطقتي الإبط والأعضاء التناسلية) . فالغدد الزهمية تفرز مادة دهنية يمكن ان تتراكم في المسام وتسدها وتحدث رؤوساً سوداء ، وقد تثير المسام المسدودة المنطقة المجاورة وتبرز على الجلد الخارجي كحب الشباب . إن الغدد المرقية القزوة التي تنمو بسرعة شديدة خلال البلوغ تصدر رائحة تعتبر مزعجة في مجتمعنا . وسوف نناقش كيف تؤثر هذه التغيرات الجلدية في نظرة المراهقين لأنفسهم في الفصل الثامن عشر .

البنات :

إن أول علامة البلوغ لدى البنات هي في المادة « ظهور برعم الثدي » وهي اثنتان من خمس مراحل لنمو الثدي (*) . وفي حالة بعض البنات يظهر

(هـ) والراحل هي التالية : (٢) ما قبل المراهقة : ارتفاع الطننين (ب) مرحلة البرعم : وهي اساع الحلقة القلونة (الهالة) وارتفاع الثدي والطننة (د) استمرار الاتساع : الطمة والحلقة القلونة حولها تشكلان رابية صغيرة لتقوية (د) ظاهر الحلقة القلونة (الهالة) حول الطمة ، ووجود الصدود النهائية المحيطة بالثدي (هـ) بروز الطمة .

شعر العانة لديهم قبل برعم الثدي ، ولكن بين ثلثي البنات جميعهن يعقب شعر العانة برعم الثدي . ويحدث في الوقت ذاته ، بوجه عام ، توسع الرحم ، والمهبل والاشفار والبظر .

ومن المؤكد أن أبرز دليل على انطلاقة البلوغ بالنسبة للبنات هو الحيض - العادة الشهرية الأولى . ولا ريب أن هناك أسباب مختلفة للفروق الفردية في عمر الحيض . إن حوالي (٥٠ ٪) من البنات الأمريكيات من البيض يبلغون الحيض بين عمري (١٢ - ١٤) سنة ، وحوالي (٨٠ ٪) يبلغونه بين عمري (١١ ½ - ١٤ ½) سنة وأقل من ٢ ٪ من جميع البنات يبلغنه قبل سن (١٠) سنوات أو بعد ١٦ سنة من العمر . والعادة الشهرية بحد ذاتها ليست بالضرورة علامة على النضج التناسلي . ففي بعض الأحوال تكون المادة الشهرية غير يابضية (لا تخرج بويضة) . وهناك فترة عقم قد تستمر من (١٠) أشهر إلى سنة بعد الحيض الأول (١) .

- ونمى البنات صفات جنسية ثانوية بنفس تسلسل النمو لدى الصبيان . ولكن هذا أقل ظهوراً بشكل عام . وعلى ذلك ، تعاني البنات من تغيرات في الضدد الدهنية . ولديهن شعر إبط وجسد ، ولكنه أقل اتساعاً من الصبيان . وتوجد طبعاً فروق فردية ؛ فبعض البنات لديهم شعر جسد أكثر من أغتيتين في مرحلة نمو مماثلة . والصبيان والبنات كلاهما يمتلئان من قساوة الجلد ، وبخاصة في الفخذين والمضدين . ولكن هذا ليس سائداً لدى البنات والشكل رقم ٢/١٥ يعطي صورة شاملة للنمو البلوغى لدى البنات ، ويوحى بمدى العمر بالنسبة لتغيرات الجسم المختلفة .

التزعة الجيلية :

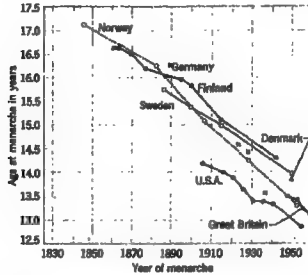
خلال الاحتفال المائتين عام ١٩٦٧ زار أناس كثيرون أماكن من مثل **Mythic Seaport** في كونيتيكت ولدى النظر

الى الابنية والمراكب التي كانت قد بنيت للناس منذ قرن مضى أو أكثر
سرعان ما يبدو أن الأسرة كانت أقصر ، والسقوف أطولاً مما هي عليه
اليوم . فللناس في السبعينات أطول في المتوسط من أبنائهم منذ مائة
سنة مضت . كذلك فإن الصينيين والبنات يلفان كلاهما سن البلوغ في
عمر أبكر مما كان صحيحاً حينئذ في القرن التاسع عشر . وهذا التغير
للتدريج يعرف بالنزعة الجيلية *Secular trend* . ولكي تكون أكثر
وضوحاً ، فإن متوسط الزيادة في الطول بالنسبة للراشدين البيض في
الولايات المتحدة الأمريكية كان حوالي ١ بوصة كل عشر سنوات منذ عام
١٩١٥ الى عام ١٩٤٠ ، وحوالي ١ بوصة كل عشر سنوات من عام
١٩٤٠ الى عام ١٩٦٠ . وبعبارة أخرى كان الصينيين والبنات في عام
١٩٦٠ أطول ببوصة واحدة وأقل بعشرة أطلال من أبنائهم منذ ربع
قرن (٩) .

إن النزعة الجيلية لعمر الحيض أكثر وضوحاً وبين الشكل رقم
٣/١٥ تناقص عمر الحيض بالنسبة للبنات في بلدان مختلفة ، وبالنسبة
لمراحل التاريخ المختلفة . إن بداية دفقة النمو قد انخفضت أيضاً عبر
السنين بالنسبة للفتيان والفتيات . فالفتيان في شمالي أمريكا ،
وأوروبا ، والصين يعيشون بلوغاً ودفقة نمو أبكر بحوالي سنتين مما كان
الأمم عليه منذ قرن مضى (١٠) .

وربما وجد عدد من العوامل المترابطة التي يمكن أن تفسر النزعة
للجيلية . ولكن عاملين منها يُعتقد أنهما التغذية والرعاية الطبية الأفضل .
ويبدو مع ذلك أنه هناك حدوداً فيزيولوجية لا يمكن تجاوزها فما أن
يبلغ السكان مطالبهم التغذوية القصوى فمن المحتمل أن تنتهي النزعة
الجيلية . في الواقع ، يبدو هذا ما يحدث بين الأمريكيين والبريطانيين
من الطبقة الوسطى اليوم ، ولا توجد زيادة بين عام ١٩٦٠ - ١٩٧٠
في متوسط طولهم أو انخفاض في متوسط عمر حيضهم . ومع ذلك ،
ففي البلاد المتخلفة حيث لا تكون التغذية كافية ولا معايير الصحة عالية

جدا فإن النزعة الجيلية سوف تستمر على وجه الاحتمال سنوات عديدة قادمة لا - ١١ - .



الشكل رقم ٢/١٥ - التناقص في عمر الحيض بالنسبة للبنات من بلدان مختلفة وبالنسبة لأراحل مختلفة من التاريخ .

المصدر :

Tanner, J. M, Growth at adolescence. Oxford, Blackwell Scientific Publications 1962.

صورة الجسم ورفى الذات :

ينزع المراهقون إلى تقويم أنفسهم على نطاق واسع في حدود صفاتهم الجسمية المميزّة . ويفعلون ذلك ، جزئياً على الأقل بسبب أنهم لم يجدوا الفرصة لاثبات أنفسهم مهنياً . مثال ذلك ، في إحدى الدراسات استطاع عشرون رجلاً في العشرين من عمرهم تبين صورة لجسدهم (ملحق الوجه) من بين مجموعة من الصور مشابة في الطول والقصر .

فالرجل في اوائل اربعيناتهم يجدون صعوبة في القيام بمثل هذا التعرف (١٢) . وتفسر هذا الاكتشاف هو ان الشباب اكثر اهتماما وبذلك اكثر إلقاء باجسامهم من الرجال الأكبر سناً .



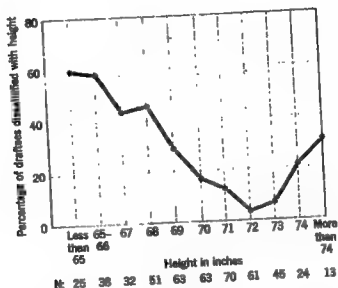
معظم الناس في المجتمع الأمريكي يشتركون في مفهوم ضمنى للنموذج التالي لصيغة جسم الذكر أو الأنثى يقارنون بها أنفسهم لتقويم جانبيتهم النسبية .

وغالباً ما يقارن الشباب أنفسهم لدى تقويم أجسامهم ببعض
القاهيم المثالية التي تسود في المجتمع . وتبعاً لأحد البحوث فإن بعض
الآراء النمطية المتجذرة يعتقد بها جميع الشباب الأمريكيين بصرف
النظر من العمر والجنس ، والعرق ، والخلفية الإثنية ، أو الموقع
الجغرافي . والظاهر أن الرجال الأمريكيين (بين سن ١٠ - ٢٠) سنة ،
والنساء الأمريكيات بين سن (١١ - ٤٠) سنة يعتقدون بأن أفضل
الزعماء ، والأبطال الرياضيين ، والأصدقاء هم من ذوي العضلات القوية
والرجال التنافسيين . وتبين دراسات أخرى أن الأمريكيين يعتقدون بأن
الشعر ، والعضلات القوية ، والأعضاء التناسلية الكبيرة علامة على
القوة بين الرجال (١٥ - ١٩) .

ومادام الشباب يقوّمون أنفسهم تبعاً لثلاث أعلى نمطي متجسد
بالنسبة لأي من الجنسين ، فإن رضاهم من أجسادهم يتوقف على
مدى اقترابهم من ذلك النموذج المثالي . يعتقد في أمريكا بالنسبة للرجل
المثالي على سبيل المثال هو أن يكون طوله ٧٢ بوصة ويكون وزنه بين
(١٧١ - ١٨٠) وطلاً اكليزيما (١٧٨) والشكل رقم (٤/١٥) يبين كيف
يختلف الرضى حول الطول بين المراهقين من الفتيل تبعاً قربهم من
النموذج المثالي النمطي المتجسد . وعلى العموم ، تبدو صورة الجسم
أكثر أهمية للفتيات من الفتيان ، وهذا جزئياً بسبب أن المجتمع يبرز
شكل الأنثى أكثر بكثير من شكل الذكر .

وكان مظهر المرأة يرتبط مباشرة في الماضي بفرص عقد زواج جيد
وبذلك كان الانحياز أكثر على جلايتها ، وإذا لم تمتلك الفتاة قياسات
جسم (٢٨ - ٢٤ - ٣٦) مع بلوغها السادسة عشرة وانفاً صغيراً فإنها
يمكن أن تعتبر نفسها قبيحة ، وخيبة أمل لأبويها ، وسلعة لا رواج لها في
سوق الزواج . ومن حسن الحظ أن هذه الاتجاهات تتغير ، وإن يكن
بطيء ، وتصبح القدرة الشخصية والانجاز أكثر بروزاً من الجاذبية
الجسدية في تقدير النساء اللاتي ، وفي تقديرات المجتمع للنساء . وقد

بينت عدة دراسات انه عندما لا يرضى المراهقون بأجسامهم ، فغالباً ما يصبحون قلقين (٢١-١٨) . ويجب أن نلاحظ مع ذلك أن هذه الدراسات تبين أن أكثر المراهقين سعادة بأجسامهم أكثر من التمساء بها (٢٢-٢٣) وعندما ينضج الشباب ويبدأون بتقويم انفسهم في حدود صفاتهم الشخصية وتحصيلهم فإنهم أقل ميلاً لإدخال صورة جسمهم في تقويم انفسهم . وبالرغم من أن صورة الجسم تستمر في أن تكون جزءاً هاماً من مفهوم المرء لذاته طوال الحياة فإنها لا تكون بارزة كما كانت خلال المراهقة .



الشكل رقم (١٥ / ١) - العلاقة بين طول المجندين في الجيش وعدم رضاهم عن ذلك الطول .

المصدر :

Gunderson, E. K. E. Body size, Self evaluation and Military effectiveness, *Journal of Personality and Social psychology*, 1965, 2, 902-906.

النمو العقلي

التغير الكبير الذي يحدث في النمو الجسدي خلال المراهقة المبكرة غالباً ما يحجب التغيرات الكبيرة التي تتم في النمو العقلي . وشكراً للنمو الذي سماه (بياجيه ١٩٢٤) بالعمليات الشكلية (الرمزية) حيث يتمكن المراهقون من معالجة عدة متغيرات في الوقت نفسه ، ويدركون الاستعارة والتشبيه ، وينشئون المثل العليا ، ويفكرون بالتعميل ، والقضايا المناقضة للواقع . وهم قادرون على فهم الزمن التاريخي ، والثقافات المختلفة وهذه التغيرات في القدرة العقلية يمكن أن توصف كميًا وكيفيًا ؛ فمن الناحية الكمية ، يبدو أن هناك قضيتين ذاتي أهمية خاصة : (١) فرضية عمر تمايز القدرات العقلية (ب) سمر النمو العقلي الذي ظن (بضم الظاء وتشديد النون) أنه يصل ذروته في المراهقة لم يتدهور تدريجياً بعد ذلك .

والتغيرات في المظاهر الكيفية في تفكير المراهق لم تستقص بشكل مكثف كما تم لتلك التغيرات في مرحلة العقولة . إذ لم يجر بحث تجريبي على نمو اللغة ، والذاكرة ، والإدراك في المراهقة ومعظم البحث الذي أجري على تفكير المراهق كان قد تركز على محاكاة المراهق ، وحل المشكلات . وسوف نناقش بعض هذه البحوث ، وكذلك القضايا المتصلة بالتفكير الإجمالي الشكلي (الرمزي) ، ثم ننتهي بالإشارة إلى بعض النتائج المتعلقة بلوغ التفكير الإجمالي الشكلي .

روايز الذكاء : يختبر المراهقون بالنسبة لمعظمهم بأحد الروايز ، ويميل أداؤهم إلى أن يكون مستقرًا استقراراً تاماً عبر الزمن . ومع ذلك لا يمكن للذكاء المراهق أن يسبب مشكلة . فالفقن الذكي جداً أو البنت يمكن أن يفسر أسئلة الروايز على أنها اعقد ما هي عليه في الواقع ، أو يستخدم بنود الروايز بقصد أخذ مكانة سياسية أو اجتماعية (٢٥) . وعندما كان أحد المؤلفين يختبر شاباً في سلم الذكاء للراشدين (Weale) كان أحد أسئلة السلم الفرعي (للفهم) « لماذا ينبغي حبس المجرمين ؟ »

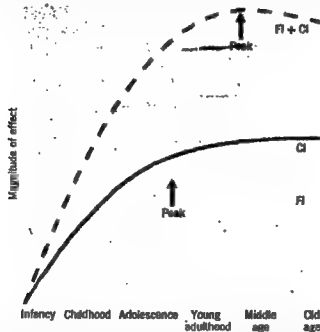
اجاب الشاب (لا ارى وجوب حبسهم) ولدى اختبار الاطفال ينبغي على الفاحص دوماً ان يحاول تحديد « هل يفهم الطفل السؤال فعلاً ؟ » . وعندما نختبر المراهقين من ناحية أخرى ، تكون القضية « هل يفهم المراهق السؤال جيداً أكثر من اللازم ؟ » اما فيما يتعلق بالنمو العقلي فهناك قضيتان هاتان هما : ماهو مدى قدرات الفتي خلال المراهقة ؟ وما هو سر القدرات العقلية في مرحلة المراهقة وما بعدها ؟

فرضية عمر تمايز القدرات العقلية : تسمى إحدى النظرات في طبيعة القدرات العقلية بفرضية عمر تمايز القدرات العقلية (٣١-٣٨) . و يرى انه في الطفولة تكون القدرات العقلية منفصلة لتنسيق بينها . ومع ذلك ، فإن هذه القدرات تصبح في الطفولة متكاملة ومتناسقة تدريجياً في عدد أقل من القدرات من نسق أعلى . ثم تصبح القدرات العقلية متميزة ثانية خلال المراهقة بحيث توجد قدرات أساسية أكثر مما كان خلال الطفولة . ويعتقد باحثون آخرون بوجود مرحلة أخرى من التمايز في المراهقة المتأخرة تندمج القدرات العقلية بشكل ما في نموذج اصلي اقل تمايزاً .

وفرضية عمر تمايز القدرات العقلية هذا هو أكثر من اهتمام دراسي ما دعنا نمكسه في المناهج المدرسية . ففي المدرسة الابتدائية يخلون عددًا محدوداً من المواد مثل الحساب ، والقراءة ، والدراسات الاجتماعية ، والمعلوم . ولكن لدى المراهق في المدرسة الثانوي مدى أوسع من الاختيار بما في ذلك اللغات الأجنبية ، وعلم الحياة ، والأدب ، وقانون الأعمال ، وعلم النفس ، والاقتصاد المنزلي .

وبعض الباحثين يعتقدون بوجود تمييز خلال المراهقة ، وفي حين يعتقد آخرون انه يوجد تغيير قليل أو لا يوجد في قدرات المراهق الأساسية خلال ذلك الوقت (٣٠-٣٣) . ويمكن عزو وجهات النظر المختلفة جزئياً إلى اختلاف مناهج البحث وأصوله ، ويبدو أن فرضية عمر تمايز القدرات العقلية لم يمكن قبوله قبولاً تاماً أو رفضه . وفي رأينا يوجد نوع ما من التمايز ولكن ليس إلى الحد الذي يوحى به انصاره .

سرع النمو العقلي : منما بدأ الرور العقلي اكتشف أن القدرة العقلية لا تستمر في الزيادة طوال الحياة . ويبدو أن القدرة العقلية تبلغ الذروة في منتصف لراهقة ثم تتناقص بعد ذلك (٢٢) . وكانت هذه النظرة قد اعتمدت على التعبير المبكر لاختبار (ستانفورد - بينه) الذي أظهر أن الذكاء يبلغ ذروته حوالي سن السادسة عشرة . وقد تم الحصول حتى على تقدير أدنى للروء الأداء العقلي من مجموعة اختبارات طبقت خلال الحرب العالمية الأولى ، فلدى اختبار آلاف من المجندين ، وجد أن متوسط ذكائهم يعادل ذكاء طفل في الثالثة عشرة من العمر (٢٣) .



الشكل رقم (٥ / ١٥) - الذكاء المتغير والمتغير وائر الذكاءين مجتمعين
 الذكاء المتغير FI
 الذكاء المتغير CI

المصدر :

Horn, J. L. Intelligence - why it grows? why it declines?,
 Transaction, November 1967, 31-32.

واظهرت دراسات جديدة بعد ذلك الوقت ان الذكاء لا يتناقص بتقدم العمر بل انه يتحسن (٢٥ - ٤٥) ، واحد اسباب هذه الاكتشافات التناقضة هي منهجية . فتلک الدراسات التي اظهرت التدهور العقلي غالبا ما اعتمدت على البحث المقارن ، وفيه يختبر الافراد في مستويات معرّية مختلفة في نفس الوقت . وفي مثل هذه الدراسات يمكن ان يؤدي الراشدون في مستوى ادنى من المراهقين لا لانهم فشلوا في النمو عقليا بل لانهم لا يملكون التربية ذاتها التي يمتلكها مراهقو يومنا هذا . وبالمقابل فان للدراسات التي اظهرت ان الذكاء يواصل الازدياد خلال النضج تنزع الى ان تعتمد على البحث الطولاني الذي يختبر فيها الانفراد ذكاهم بشكل متكرر عبر الزمن .

والتفسير الاخر للاكتشافات المتناقضة هي ان اختبارات الذكاء تقيس نمطين من الذكاء - أحدهما يبلغ ذروته خلال المراهقة في حين أن الآخر يستمر بالازدياد مع العمر (١٠٢٨) وقد سمي النمط الاول من الذكاء بالذكاء المتغير انه متضمن في العمليات العقلية التي تنوي وراء العمليات العقلية كتلك التي وصفها (بياجيه) والتي يمكن ردها الى الوراثة والنضج على حد سواء . والنمط الاخر من الذكاء يعرف بالذكاء المتبلر انه متضمن في المعرفة والمهارات التي تكتسب خلال التنشئة الاجتماعية والثقافة .

ويجادل فريق من الباحثين (٢٨٤٢-١٤٠٤) ان الذكاء المتغير يبلغ ذروته خلال المراهقة ثم يميل الى التناقص ، في حين ان الذكاء المتبلر يستمر على العموم بالازدياد . والمسبيل الذي توفق فيه هذه الفرضية بين الموقنين (من ان الذكاء يتناقص ام لا) قبل بلوغ التاسعة عشرة من العمر موضح في الشكل ١٥/٥ .

وحتى هذه التعميمات حول الذكاء المتغير والمتبلر يجب تعديلها . فالتقدرات الخاصة والمعرفة التي يتمكن الشخص الحفظ عليها خلال النضج تتوقف على المستوى الاصلي لقدرة ذلك الشخص العقلية وعلى

مهنته ، وعلى الحالة العامة لصحته وغير ذلك ، وقد وجد أن الناس الإذكياء جدا يحتفظون بمستوى عال من العمل الفكري مدة أطول من أولئك الذين هم أقل منهم ذكاء (٤٤) . وأولئك الذين أعمالهم أكاديمية أو ذات وجهة فكرية يحتفظون بمهاراتهم اللغوية مدة أطول من أولئك الذين هم في المجالات الأخرى . وكما قال (هويتهد Whitehead) مرة « للتخيل أكثر نشاطا بين سن (١٩ - ٢٥) سنة ، ومعتلنا يبقى كذلك مهما عايننا من تقلبات بعد ذلك » (أوردته جونز Jones (١٩١) . ولكن صحيح أيضا - كما يبين ذلك العمل المبدع لرجال من أمثال فرويد وبياجييه - أن الناس الذين يملكون فيضاً من الحيوية الفكرية يتألقون بعد سن الخامسة والثلاثين .

التفكير الإجرائي ونجليه :

تبعا لبياجييه ينبع التفكير من الاستدخال التدريجي للأفعال ، ولهذا لا يظهر التفكير الحقيقي أي التلاعب العقلي ، أو تجريب المعطيات البيئية حتى سن السادسة أو السابعة من العمر عندما تصبح مستدخلة استدخلا كاملا . ومنظومة تفكير أطفال السادسة أو السابعة وحتى حوالي العاشرة أو الحادية عشرة - الذي يسمى بالعمليات المشخصة كما ذكرنا ذلك في الفصل الحادي عشر - يختلف جوهريا عن منظومة التفكير الرمزي الذي يظهر خلال المراهقة المبكرة في عمر (الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة) - والذي يسمى بالعمليات الرمزية .

وسوف نصف منطق التفكير الإجرائي الشكلي ثم نرى كيف يتجلى في تفكير ومحكمة المراهقين . وبعد مناقشة بعض قضايا التفكير الإجرائي الرمزي التي نوقشت في البحوث الجارية سوف نعمن النظر في بعض الأمور التي ينطوي عليها التفكير الرمزي (الصوري) ويؤثر بها ، على المفاهيم الاجتماعية للشباب وعلى تصوراتهم لذواتهم ، ونظراتهم عن الناس الآخرين .

منطق التفكير الاجرائي الرمزي (الشكلي) :

من المفيد النظر الى التفكير الاجرائي الرمزي ضمن سياق العمليات الشخصية . إن منظومة العمليات للشخص تشبه مجموعة منطقية ما دامت توجد مجموعة من العناصر (اشياء ، صفات ، علاقات) وعمليات (الجمع والطرح وغير ذلك) مع مجموعة من القواعد لجمع العناصر ، والعمليات . واحدى هذه القواعد هي التبديل مهما كانت كيفية جمع عناصر مجموعة فان للنتائج تكون هي ذاتها . مثل ذلك $A + B = B + A$ ، $(A + B) + C = A + (B + C)$. والقاعدة الثانية هي قاعدة التبادل : يوجد لكل عنصر هوية $A - A = 0$: $A + 0 = A$. والقاعدة الثالثة هي قاعدة التشكيل إن تشكيل أي عنصرين في مجموعة ينتج عنصراً ثالثاً يكون بدوره عنصراً في المجموعة أي $A + B = C$. والقاعدة الرابعة هي قانون قابلية الانعكاس فكل عملية في مجموعة لها عملية عكسية مماثلة لها فنتجها مثال ذلك $(A + B = C)$ ولكن $(C - B = A)$ وينبغي أن نقول إن الطفل لا يمي المنظومة الاجرائية الشخصية ، ويمكن استنباطها من ادائه . والأمـر ذاته صحيح بالنسبة للمنظومة الاجرائية الرمزية . في الواقع إن فكرة بياجيه عن الاشعور المعنوي يشابه على نحو ما مفهوم فرويد عن الاشعور المطلق . فقد وجد فرويد أن كل فرد يعيش حياة غنية بلامتي ، والانفعالات ، والرغبات ، والتخيلات لا يعيها إلا وعياً قليلاً . كذلك وجد بياجيه أن لدى كل فرد حياة معرفية غنية يستخدم فيها أنظمة معقدة من العمليات المنطقية لا يعيها فعلاً . وعندما نشاهد كم من المنطق يقدم سلوكنا اليومي تكون كشخصية مولير في مسرحية البرجوازي التيبيل الذي دهش من اكتشاف انه كان يتكلم نثراً طوال حياته .

وعندما يبلغ الطفل مستوى العمليات الشخصية يستطيع أن يجري عمليات على الأصناف مثال ذلك ، لذا عرف الطفل أن عدد الاطفال يسوي عدد الصبيان والبنات ، أو أن $A = B + C$ (تشكيل) فله يعرف مباشرة أن $B = A - C$ وأن $B - B = 0$. (التطبيق وأن

ج + ب = ٢ (التبدل) . ويمكننا معنى التحليل المنطقي لهذا التفكير للطفل من التنبؤ بمجموعة كاملة من العمليات من عملية واحدة .

وعندما تنتقل الى نظام العمليات الرمزية ، يصبح المنطق اكثر تعقيدا ، وعندئذ يصبح ، في الواقع ، منطق القضايا . وهذا المنطق من المنطق هو منطق من النسق الثاني يجرى على نظام النسق الاول مدى من التفكير اوسع واكثر مرونة . والمنطق الاجرائي الرمزي بالنسبة للمنطق الاجرائي للشخص كنسبة الجبر الى الحساب . فكلا المنطق الاجرائي الشخص والحساب أدوات تمكن المرء من التعامل مع الأشياء في العامل الواقعي . والمنطق الاجرائي الرمزي والجبر من ناحية اخرى ، أدوات تمكن المرء من التلاعب بالرموز - خطوة بعيدة عن العالم الواقعي . فالمرء يكتسب بالعمليات الرمزية مستوى جديدا من الوعي . وبالمرء من ان المراهقين لا يعون المنطق الذي يكمن وراء عمليات تفكيرهم الجارية ، فانهم قادرين على التأمل ، وصياغة افكارهم ، وعمليات تفكيرهم في مفاهيم ، إنهم يستطيعون التفكير في التفكير . وهذا يعني من وجهة النظر المنطقية ان المراهقين يستطيعون الآن اخذ التشكيلات التي كانوا قادرين على تشكيلها في المرحلة الاجرائية الشخصية ، ويجرون عليها عمليات كما لو كانت اصنافا ، وطلاقات ، وصفات اولية . وهكذا يستطيع المراهقون تصور تشكيلات عديدة لا يمكن ان تحدث في الواقع . وهذا يعني ان الشاب قادر على بناء النمل العليا ، والامكثات ، ويضع القضايا المتناقضة للواقع والتي يمكن ان تكون صحيحة من الناحية المنطقية ولكنها غير صحيحة واقعا (٢٤) .

ولإيضاح إمكانيات التفكير الاجرائي الرمزي . لنفرض أنك في المطعم وقدمت لك قائمة الطعام التي تدرج فيها المقبلات ، والأطبقة ، والحلويات ، والمشروبات ، إن لديك عدداً من البدائل المختارة التي يمكن أن تمثل كما يلي :

١ - أن لا تطلب شيئاً

ب - أن تطلب شيئاً واحداً :

٢ - أن تطلب القبلات فقط .

٣ - أن تطلب طعاماً فقط .

٤ - أن تطلب الحلويات .

٥ - أن تطلب المشروب .

ج - أن تطلب شيئين :

٦ - أن تطلب القبلات والطعام .

٧ - أن تطلب القبلات والحلويات .

٨ - أن تطلب القبلات والمشروب .

٩ - أن تطلب الطعام والحلويات .

١٠ - أن تطلب الطعام والمشروب .

١١ - أن تطلب الحلويات والمشروب .

د - أن تطلب ثلاثة أشياء :

١٢ - أن تطلب القبلات والطعام والمشروب .

١٣ - أن تطلب القبلات والطعام والحلويات .

١٤ - أن تطلب القبلات والمشروب والحلويات .

١٥ - أن تطلب الطعام والمشروب والحلويات .

هـ - أن تطلب أربعة أشياء :

١٦ - أن تطلب القبلات والطعام والحلويات والمشروب .

إن القدرة على النظر في كل التشكيلات الواردة أعلاه (بالإضافة إلى الطعام الفعلي في كل مجموعة) يتطلب التفكير الاجرائي الرمزي. والسبب في أن الاطفال يواجهون مثل هذه الصعوبة في المطاعم هو وجود عدد كبير جدا من الخيارات عليهم التعامل معها. ويمكن أن نعزو جزئيا قيام سلاسل الطعام السريعة، مثل (ماكدونالد وكتوكي) للفروج المشوي، إلى جاذبيتها للأطفال، فقائمة الطعام يسهل على المراهقين مواجهتها.

والمراهق قادر أيضا على استخدام العمليات الرمزية مع القضايا اللغوية التي يمكن أن تكون أو لا تكون ذات أسناد حقيقية. والقضايا التالية كانت قد اقترحت من قبل (بيل Peel) (١٩٦٦).

إنها تمطر والطقس بارد (p, q)

(أ) إنها تمطر ولكن الطقس غير بارد ($p\bar{q}$)

(أو) إنها لا تمطر ولكن الطقس بارد ($\bar{p}q$).

(أو) إنها لا تمطر ولكن الطقس ليس باردا ($\bar{p}\bar{q}$).

هذه القضايا الأربع ($p, q, p \cdot q, \bar{p} \cdot \bar{q}$) يمكن أن تشكل في أساليب تشبه طرائق يستطيع المرء أن يشكل الوجبات الأربع على قائمة طعام المطعم، وكل تشكيل يصف علاقة مختلفة بين p و q مثال ذلك:

(أ) $\bar{p}q \vee (pq)$ و $(\bar{p}q \vee \bar{p}\bar{q})$ خاطئة، تعادل p أنها تمطر تستلزم q

والطقس بارد. هذا هو المنطق الضمني الذي نستخدمه لاستخلاص حادثين مرتبطين سببياً.

(ب) $\bar{p}q \vee pq$ ($\bar{p}q$ and $\bar{p}\bar{q}$) خاطئة، تعادل p مستقلة عن q .

(يمكن أن تمطر سواء كان الطقس باردا أم لا). هذا المنطق الضمني الذي نستخدمه لاستخلاص حادثين ليسا مرتبطين سببياً.

(ج) $\bar{p}q \vee p\bar{q}$ مغلوطان تعادل p متعارض مع q (عندما
تخطر والعتس ليس باردا والعكس بالعكس) وهذا هو المنطق الضمني الذي
نستخدمه لتقرير أن شيئين لا يمكن أن يرتبطا (46, P.127).

إن القدرة على تشكيل قضايا يفتح الباب على امكانات هائلة
للتفكير وهو لازم لجميع المجهودات العلمية. فعلى الباحث سواء كان
يبنى نظرية أم يجري تجربة أن يبقى كثيرا من المتغيرات في عقله بشكل
متواقت ويفكر بتغيير بعضها في حين يبقى متغيرات أخرى ثابتة. وهذه
هي الطريقة الوحيدة التي يستطيع فيها الباحث صياغة الفرضيات
واختبارها تجريبيا.

اللغة والذاكرة:

لم يجر بحث منهجي على النمو اللغوي، وقدرات التذكر في
المراهقة وفيما يتعلق باللغة يمكن افتراض (من اختبارات من مثل
ستانفورد بينه، وسلم فكلسر للذكاء الاطفال) بأن النمو يستمر في
المفردات والجملة، وفي تعقد بناء الجملة حتى المراهقة المتوسطة على
الاقل. يضاف الى ذلك وكتيجة للعمليات الرمزية يبدأ الفتية في فهم
المظاهر الرمزية للغة وبذلك يدرسون النحو وبناء الجملة. وبالرغم من أن
هذه المواد تدرس أحيانا في المدرسة الابتدائية، فإن كثيرا من المعلمين
يعتقدون بأن الاطفال في هذه السن لا يفهمون حقا أقسام الكلام،
وتحليل الجمل. وتظهر دراسة حديثة لنمو اللغة لدى التوائم المتماثلة
وجود زيادة كبيرة في فهم الجملة في المراهقة المبكرة (٤٧).

وأحد مظاهر لغة المراهق التي تمت دراستها هو فهم الاستعارة
والتشبيه. ويبدو أن استعارة من مثل «Love's labour's lost» «جهد
الحب الضائع» تتطلب التفكير الاجرائي الرمزي لكي تفهم مادامت
مفهومية أو مجردة. ففي الاستعارة أعلاه يقارن شكسبير الساعات

التي لا تنتهي والتي انقضت في التفكير في الشخص المحبوب مقارنة او متناسبة مع العمل الجسدي . في هذه الاستعارة الصلة الرابطة هي فكرة ان الحب والعمل يتطلبان كمية متناسبة مع الجهد .

ومع ذلك هناك كثير من الاستعارات تكون فيها العلاقات علاقات تشابه أكثر من ان تكون علاقات تناسب ، وفي احدى الدراسات (48) سئل اطفال ومراقبون تفسير استعارات تشبيهية واستعارات تناسبية وكان المثال على الاستعارة التشبيهية كان له مظهره كالف . واما الاستعارة التناسبية فكانت وردة الصباح قد اغتسلت بالندى . فوجد ان الاطفال يستطيعون فهم الاستعارات التشبيهية ، وان المراهقين قادرين ، مع ذلك ، على تفسير نوعي الاستعارة كليهما . اضيف الى ذلك ان قدرة الشاب على تفسير الاستعارات التناسبية بشكل صحيح يرتبط ارتباطا عاليا بنجاحهم في مقياس التفكير الاجرائي الرمزي . وذكر الباحثون الآخرون نتائج مشابهة على التفكير الاستعماري (49) - (51) .

ولم يجر بحث على نمو الذاكرة في المراهقة . ومع ذلك ، فمن الواضح ان الاطفال لدى تقدمهم بالعمر ينمون بشكل متزايد مخططات تذكيرية معقدة ومجدبة (52) - (54) .

ويبدو معقولا افتراض ان هذه المنزعة تتواصل في المراهقة وان العمليات الرمزية تستخدم عندئذ لانظمة مخططات يمكن ان تبعد الحاجة الى الاستحفاظ المتعب للمعلومات (كاستخدام الحروف للدلالة على الوكالات الاتحادية FBI , NIH الخ) . وسعة ذاكرة الفرد المطلقة لا تزيد كثيرا عن بعد للطفولة ، وذاكرة المراهقين والراشدين تكون الافضل (وذلك عندما يركزون انتباههم او تفكيرهم عليها وإذا فعلوا ذلك) إنما تعود الى قدرتهم الأعلى في تصنيف المعلومات وتنظيمها (55) - (58) .

سلوك الاحتفاظ الإدراكي :

معظم ضروب سلوك الاحتفاظ الإدراكي (بالكتلة ، وانمدد ، والطول والكم والمسافة ، والمساحة .. الخ ..) يتم اتقانها عموماً خلال الطفولة في مستوى التفكير الإجرائي الشخص . ولكن بعض مفاهيم الاحتفاظ الإدراكي (كال حجم مثلا) يبدو أنه يتطلب عمليات رمزية . وقد وجد بياجيه وانهيلدر ،^(١٦) أن الأطفال لا يفهمون الاحتفاظ بالحجم حتى عمر الحادية عشرة أو الثانية عشرة ويختبروا من أجل ذلك بسؤالهم ما إذا كانت كرة من الفضار قد اتداحت على شكل (مقائق) تأخذ نفس الحيز من المكان .

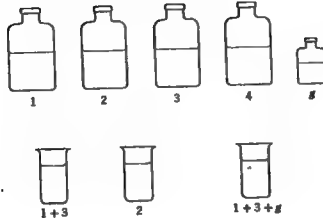
وفي ردود عديدة على دراسة بياجيه وانهيلدر : وجد أحد المؤلفين أن نسبة كبيرة من المراهقين ، وطلاب الجامعة لا يتقنون على الإطلاق الاحتفاظ الإدراكي بالحجم (١٠ - ١٢) . وقد دعم بحث لاحق هذه النتائج مع زمرة أخرى من المراهقين والراشدين (١٢ - ١٦) . ويبدو أن اكتساب العمليات الرمزية أو تطبيقها على مظاهر متعددة من الواقع ليس شاملاً بقدر شمول اكتساب العمليات الشخصية وتطبيقها . وينبغي أن نلاحظ أن مفهوم الحجم مستويات متعددة من التجريد ، وأن الدراسات التي طبقت على المراهقين والراشدين يمكن أن تكون قد اختبرت من أكثر المستويات تجريداً . وقد عالجت هذه الدراسات الحجم المتصل . وهو المكان المملوء بمادة متصلة كالمائل أو المنضار . ولكن الحجم غير المتصل وهو المكان المملوء بأشياء غير متصلة - أسهل على الاحتفاظ الإدراكي . أي أن من الأسهل بالنسبة للمفهوم أن يكتشف أن مجموعة الكميات تأخذ نفس الحيز من المكان مهما كانت كيفية تنظيمها من أن يكتشف أن كرة الفضار التي مددت على شكل مقائق أنها تملأ نفس الحيز من المكان أن مفهوم الحجم مثل المفاهيم الأخرى يمكن أن تفهم على عدة مستويات وفي المراهقة وحدها ينزع احتفاظ الحجم المتصل إلى أن يفهم فهمها تاماً .

التفكير التشكيلي :

إن أحد الأساليب الجديدة للتفكير الذي أصبح ممكناً مع التفكير الإجرائي الرمزي هو التفكير التشكيلي « كما في مثال وجبة الطعام في الصفحة (٢٦٧) » . ولفهم كيف ينمو مثل هذا التفكير لدى الأطفال انظر الشكل رقم (٦/١٥) وهو مثال فعلي من بحث أصيل لبياجيه وانهيلدر . وما يلي بعض مما أورده الأطفال في عمرين مختلفين الدين مرغت عليهم المسألة المصورة في الشكل رقم (٦/١٥) .

رونالد (٧-١١) مزج السوائل (4+g) ، ثم (2+g) ، (1+g) ، (3+g) « لقد علمت كل شيء » . « جربتهم جميعاً » « ماذا يمكنك أن تفعل غير ذلك ؟ » « لا أدري » . أعطيتهم الأكواب مرة ثانية فمزج مرة ثانية (1+g) .. الخ .. لقد أخذت كل زوجة لوحدها . « ما يمكنك أن تفعل غير ذلك ، كأخذ زوجتين في نفس الوقت » [فمزج (1+4+g) ثم (2+3+g)] وبذلك فشل في تجاوز المجموعتين من الزوجات . مثال ذلك [(1+2) ، (1+3) ، (2+4) ، (3+4)] . وعندها أوحينا بأن لديه فكرة وضع (1+g) في الكوب الذي كان يحوي (2+3) ونجم من ذلك ظهور اللون « حاول أحداث اللون مرة ثانية . هل أضغ الاثنين أو الثلاثة ؟ وحاول [(2+4+g) ثم أضف (3) ثم جربها مع (1+4+2+g)] لا لم أجد أذكر أي شيء آخر (24, P. 111) » وقد قدمت انهيلدر وبياجيه أمثلة كثيرة من هذا النوع تظهر أن لدى الأطفال صعوبة في العمليات المتعددة . إنهم يفكرون في تشكيل شيئين ولكنهم لا يفكرون تلقائياً في تشكيل سائلين أو ثلاثة مختلفة فوراً مع (g) وحتى عندما يعطى إليهم بهذا الإجراء فإن ممالجتهم مضطربة مع التشكيلات المتعددة بأي أسلوب منهجي . قارن جواب هذا الصبي مع جواب ذلك المراهق .

بدا جورج (14:6) بـ (2+g) : (1+g) : (3+g) : (4+g) لا يتحول أصفراً . وهكذا يجب أن تخطمهم ؛ لأنه يواصل معالجة الستة تشكيلين



الشكل رقم (٦/١٥) : مواد استخدمت في تقويم الحاكمة الشكلية لدى الأطفال المراهقين . فهذا الرسم التخطيطي يوضح مسألة المحتال الكيماوية المألوفة والتي لا لون لها . أربعة دوائر متشابهة تحوي سوائل لا لون لها ولا رائحة (١) سائل حمض الكبريت الممدد (٢) ماء (٣) ماء الأوكسجين (٤) كبريت السولفا والدورق الأصفر الممتلئ بـ g ويحوي يودور البوتاسيوم . وعرض كويان على المفوض أحدهما يحوي (١ + ٢) والآخر يحوي (٢) وفي حين يشاهد المفوض يضيف المحرب عدة قطرات من g إلى كل من هذه الأكواب والسائل في الكوب الذي يحوي (١ + ٢) يتحول إلى اللون الأصفر . ويسأل المفوض إن يحدث اللون مستخدما كل أو أي دورق من الدوائر الخمسة .

المصدر :

Inhelder, B. & Piaget, J., The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence, New York, Basic Books, 1958).

تشكيلين واخيرا يتوصل الى (1+3+9) . اظن ان الامر سينجح هذه المرة «لا؟» إنه (1) و (3) وبعض الماء « ، اظن انه ماء ؟ » نعم لا فرق في الرأى انا اظن انه ماء « هل تستطيع ان تستبدل (3) مع بعض الماء وتمزجها مع (1+3) ؟ لا إنه ليس ماء . إنه محلول كيميائي إنه يتشكل مع (1) و (1+3) ثم يتحول الى سائل اصفر (244444) .

الصغار في المستوى الاجرائي الرمزي مثل جورج يفهمون فوراً ان سائلين او ثلاثة يمكن ان تتشكل في وقت واحد . وعلى ذلك ، فلن العمليات الرمزية تقدم مناهج اكتشاف فرضيات او بناءها مع مناهج لاختبار الفرضيات . وفي المراهقة مقارنة بالطفولة تصبح مناهج الاكتشاف والتحقق موحدة .

إن نتائج انهيلدر ويواجهه قد دعمت من قبل آخرين . ففي إحدى الدراسات (١٨) طلب من اطفال ومراهقين التفكير في كل التشكيلات الممكنة (ليفيش البورك) اللونة التي تتخذ ارقام (صفر ، ٤٣٢٤١) وفي وقت ما . وبالرغم من أن معظم المراهقين يجهلون امكانية الصفر ، وأكثرهم تدرك الامكانات الخمسة عشرة الباقية . وقد وجدت انهيلدر ويواجهه ان الصغار قادرون على توليد تشكيلات (نظام العناصر غير المهمة) قبل ان يتمكنوا من توليد تعديلات اساسية (نظام من العناصر المهمة) . وكان هذا قد عرض أيضاً من قبل Nelmark في بحث طولاني . فعندما كان مفحوصوها من الصف الرابع لم يستطيعوا توليد لا تشكيلات ولا تعديلات اساسية كان نصف الاطفال في الصف السادس قد استطاع توليد تشكيلات ولكن تعديلات اساسية .

تحولات التوجيه الفهمي :

يبدو ثمن المعقول افتراض ان الناشئة في المستوى الاجرائي للتفكير يسبقون صيغة مفهومية على عالمهم بشكل مختلف على نحو ما عما يفعله الاطفال في المستويات قبل الاجرائية والمبسطة . فاطفال في مستوى



مع القدرات العقلية الجديدة التي تظهر في المراهقة (العمليات الرمزية التي وصلها يياجه) ، يكون الناشئة قادرين على الانخراط في التفكير العلمي ، وبخاصة التفكير بتحويلات مختلفة عديدة في وقت واحد .

ما قبل الاجرائية تنزع الى رؤية الاشياء في حدود ذات مظهر ذات دلالة -
« للدراجة دواليب » . الاطفال في المستوى الاجرائي المشخص يميلون
الى إسباغ الصفة القهومية على الاشياء في حدود كيفية عملها « الدراجة
للركوب » . و أخيرا يميل المراهقون الى التفكير في الاشياء في حدود
مفاهيم عامة « الدراجة مركبة ذات دولابين » .

ومن الجلي اننا لانفكر دوما في اعلى المستويات التي نحن قادرين
عليها . فالراشدون القادرون على التفكير بشكل مفهومي غالبا ما يفكرون
إدراكيا او وظيفيا . ولهذا تسهل الباحثون كم من السهل على الاطفال
والمراهقين إكمال التحول من اسلوبهم السائد في إسباغ القهومية الى
اسلوب ادنى او ارقى . ومن الناحية النظرية ليس على الاطفال أن يكونوا
قادرين على التحول الى اسلوب ارقى لأن هذا يتطلب قدرات لا يمتلكونها.
ولكن الاطفال الكبار والمراهقين قادرين على التفكير في مستوى أدنى .
ولدراسة هذه القضية استخدم الباحثون مهمة انتاج المفهوم التي يطلب
فيها من الاطفال والمراهقين التفكير بافكار تتعلق بصور ، وكلمات ،
واشياء - مثال ذلك تفاحة حقيقية ، وصورة تفاحة ، وكلمة تفاحة .
فكان المراهقون قادرين على المصوم على التفكير بافكار تتعلق بالكلمات
مساوية للافكار المتعلقة بالصور والاشياء . وأنتج الاطفال ، مع ذلك ،
مفاهيم تتعلق بالصورة والاشياء أكثر من المفاهيم المتعلقة بالكلمات .
وهكذا يؤكد البحث بوجه عام ماكن قد افترض حول التحولات ذات
التوجيه القهومي . (٧٠، ٧٢) .

النمو الاخلاقي :

يحدث كثير من للنمو الاخلاقي للفرد تبعا (لكولبرغ) (٧٣) خلال
المراهقة والرشد المبكر . وقد بحثت عدة قضايا للنمو الاخلاقي خلال
المراهقة : العلاقة بين النمو الاخلاقي والسلوك القضي ، آثار التدريب
في التفكير الاخلاقي ، والآليات المستلزمة في الانتقال من مرحلة الى اخرى
من النمو الاخلاقي .

وقد أجرى (هارتشورن Hartshorne ومي May) في أواخر العشرينيات الدراسات الكلاسيكية عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك . وكانت تعرف الأخلاق على أنها مجموعة من الصفات المشرفة كالصدق ، والأمانة . وضبط النفس . فوجدوا بشكل جوهري ثباتاً قليلاً جداً في سلوك الأطفال الأخلاقي . فالطفل يمكن أن يكون صادقاً في موقف وغير صادق في موقف آخر . وبالمثل فإن معرفة الطفل لما كان صحيحاً لم تكن مرشدة لسلوكه . ولم تكن توجد علاقة بين المواظبة على مدارس الأحد أو الكنيسة ، والمشاركة في الكشافة وغيرها وبين السلوك الأخلاقي .

ومن الواضح أن الأخلاق لا تتماهى مع أية سلوكيات نومية . ومن وجهة النظر النمائية ، فإن ما يحدد سلوك الشخص في أي موقف أخلاقي معين هو فهمه للموقف ، وسوف يتوقف هذا على مستوى نمو الفرد وعلى طبيعة الموقف . ولهذا ليس المهم ما يفعله الإنسان بل لماذا يفعل ؟ وما هو حاسم في التقويم الأخلاقي للفعل . مثال ذلك ، أنظر في حالة طلاب الجامعة في (بيركلي) الذين كان عليهم تقرير ما إذا كان عليهم المشاركة في مظاهرة تعود عرقلة احتجاجاً على الفه الإدارة للاتصالات السياسية . أعطى الباحثون مفضلات (كولبرغ) الأخلاقية إلى عينة مشوائية من طلاب جامعة بيركلي كان ٥٠ ٪ من الطلاب الذين كانوا في المرحلة الخامسة لدى كولبرغ (يعتقدون باللمعة القواعد التي قدّمها وقبلها الفرد على أنها صحيحة) . و ٨٠ ٪ ممن كانوا في مرحلته السادسة يعتقدون بمبادئ أخلاقية شاملة أو كلية (قد شاركوا في المظاهرة . ولكن حوالي ٦٠ ٪ من الطلاب الذين كانوا في المرحلة الثانية (العمل المناسب هو ما يشبع حاجات الفرد الخاصة) قد شاركوا أيضاً . وعلى ذلك فإن جلوس الممرقة بالنسبة لبعض الطلاب قضية ضمير في غاية الأهمية في حين كانت لهموا بالنسبة لآخرين - أسلوباً في التسليّة (٧٥) .

والمثال الآخر بين 'فهم' والأخلاقي والفعل الأخلاقي قد زدنا به تجارب (ستانلي ميلغرام Stanley Milgram (٧٦) . ففي هذه

البحوث طلب من المفحوصين إعطاء صدمات متزايدة في الشدة لرجل كهل (وهو في الواقع شخص أدة) كجزء من تجربة في التعلم . فمن المفحوصين الذين كانوا في المرحلة السادسة من مراحل كولبرغ (المبادئ الأخلاقية المطلقة) رفض ٧٥ ٪ الاستمرار في إعطاء الصدمة الشديدة في التجربة وحوالي ١٣ ٪ من المفحوصين فقط في مراحل أدنى رفضوا الاستمرار .

وفي دراسة أخرى (٧٧) اختبر مستوى النمو الأخلاقي لطلاب في الصف السابع ، وانصياهم للمواقف الاجتماعية . وكان اختبار الانصياع كما يلي :

« التقى المفحوصون في زمر من ست أولاد أو بنات وقد تعارفوا قبل التجربة . وقد اعتبرت الزمرة المؤلفة من ستة أطفال في شروط مستقلة أو تجميعية متبادلة ، وفي شروط التجميع المتبادلة سوف تمنح الجائزة الى أعضاء الزمرة ذات الأداء الأفضل . ويسهم كل حكم صحيح للفرد بعلامة في درجة الزمرة . وكانت المنافسة بينه وبين الزمرة المختبرة . وتقول للتعليمات بأنه يتوقف ربح الجائزة بالنسبة لك على اجادة عمل الآخرين في فريقك وكذلك على عملك أنت . وفي الشرط المستقل ، فان كيفية عمل الآخرين الحاضرين في الغرفة لا علاقة لها بربح الجائزة . وكان كل فرد يناقش جميع أولئك الأعضاء في الزمر الأخرى الذين صدف أن كانوا جالسين في الكرسي الواحد أو الكرسي الستة ، وقد ابرز هذا الشرط عن طريق تسمية كل كرسي بـ (١ - ب - ج - د - هـ - و) وكان يشار لكل مفحوص بعرفه . وأشار الى أن ربح الجائزة بالنسبة لكل منكم يتوقف على مدى جودة عملك أنت ، ولا يتوقف على عمل أي أحد آخر من الناس في الغرفة . وكل واحد منكم يستطيع ربح الجائزة ، او بعضكم فقط او أكثر والربح بأكمله يعود إليكم . » (331-332pp77)

وكان على المفحوصين في كلا الشرطين ان يقرروا أيا من اشرطة الورقة المقارنة كان له طول الشريط المعيار ذاته . وكانت تعرض الاشرطة على صفحة مع الشريط المعيار في الأعلى واشرطة المقارنة تحتها . ويشير

المقصود من خيارهم بضغط الزر الملون الذي يشمل الأعضاء الملونة المتعلقة باللون اشربة المقارنة . ويستطيع المقصودون الا يرى كل واحد منهم اداء الآخر . والأرجح أن بإمكانهم أن يعرفوا اداء شريكهم على لوحة النتائج التي توضح مدى جودة خيارت الشريك . في الواقع ، كانت اعضاء اللوحة قد برمجت مسبقا بحيث تكون عشرة محاولات من اصل عشرون محولة للزمرة المظاهرة صحيحة في حين أن ثلثي محاولات من خيارات الزمرة الظاهرة لم تكن صحيحة . وهكذا فليس الانصياع من طريق للذي يعمل فيه المقصودون خياراته بلتجاه ماكان يبدو خيار الزمرة .

والنتائج معروضة في الجدول (رقم ١/١٥) . كان الانصياع الأكبر ، كما هو ظاهر ، بين الأطفال في مرحلة كولبرغ الثالثة (فتى صالح او فتاة سالحة) حيث الأخلاق هي ما يسر الآخرين او يقرونه . وقليل من الطلاب في مراحل التمرکز حول الذات (٢٠١) ، وأكثر المراحل مبدئية (٤٠٥) . ويبدو أنه عندما يؤخذ مستوى النمو الأخلاقي للفرد في الحسبان فإن بإمكان اصدار تنبؤات معقولة حول فعله الأخلاقي .

فصليا التفكير الاجرائي الرمزي :

لقد قادت مناقشة (انهيلدر وبياجيه) للتفكير الاجرائي الرمزي الى عدد البحوث ، ووسعت فهمنا لكيفية تفكير المراهقين . ومع ذلك ، فقد قدم التفكير الاجرائي الرمزي مشكلات كثيرة . مثال ذلك ، تساهل الباحثون الى اي مدى يبلغ جميع المراهقين التفكير الاجرائي الرمزي . وتساءلوا أيضا عما اذا كان شخص معين يفكر في المستوى ذاته من التفكير الاجرائي والرمزي في المواقف المختلفة . وهناك قضايا أخرى وهي ما اذا كان للتفكير الاجرائي الرمزي يمكن أن يتأثر بالتدريب ؟ وما علاقته بالعمليات العقلية الأخرى ؟

عمومية العمليات الإجرائية الرمزية :

ذكرنا سابقا أن بعض المراهقين والراشدين الصغار لا يبلغون مفهوم الاحتفاظ الإدراكي بالحجم ، فهل يعني هذا أن هؤلاء الأفراد لا يصلون إلى العمليات الرمزية أم أنهم لم يطبقوا هذه العمليات في مجال الحجم ؟ هذا السؤال منهجي جزئيا ويستلزم وجود اختبارات مقبولة على نحو شامل كمقاييس للعمليات الرمزية . ولا وجود لثل هذه الاختبارات في الواقع ، ويمكن للفشل في اختبار معين أن يعني إما أن الشخص لا يملك بعض العمليات الضرورية أو أنه لم يطبقها على مفهوم معين .

الجدول رقم (١/١٥) - عدد الطلاب في مختلف مستويات الحكم الأخلاقي الذين انصلحوا أو لم ينصلحوا لقرارات الرمية .

مستوى الحكم الأخلاقي	الصبيان		البنات		الجموع المختلط	
	انصلحوا	لم ينصلحوا	انصلحوا	لم ينصلحوا	انصلحوا	لم ينصلحوا
١ - ٢	٦	١٣	٢	٤	٨	١٧
٣	٢	١	٨	٦	١٠	٧
٤ - ٥	٢	١٢	٠	٦	٣	١٨

المصدر :

Saltzstein, H. D., Diamond, R. M. and Batsony, M., Moral Judgement level and Conformity behavior, Developmental Psychology, 1972, 7, 327-336.

وقد اعاد عدد من الباحثين مجارب (بيلجيه) ووجدوا أن المراهقين لم ينجحوا معهم في الأعمار التي توقعها (انهيلدر وبيلجيه) (٢٤) مثال ذلك ، لدى إعادة تجربة في الكيمياء التي وصفت في الصفحة (٢٧٢)

إذا وجد أحد الباحثين (٨٧) أن أقل من ٧٥ ٪ من المختبرين بشكل جوهري كانوا من عمر (١٥) سنة ناضجين ، ووجدت انهيلدر وبياجيه أن أكثر من ٧٥ ٪ من الشباب من ذلك العمر استطاعوا حل المسألة (. كذلك لدى إعادة تجربة النواس (٨٨) ، وجد أقل من ٥٠ ٪ ممن هم في عمر أقل من ١٣ سنة وإلى ١٥ سنة قد حلوا المسألة (في حين كان أكثر من ٧٥ ٪ من مفحوصي انهيلدر وبياجيه من هذا العمر ناضجين) .

ولدى تقويم هذه النتائج ، وكذلك تلك المتعلقة بدراسات الاحتفاظ الإدراكي بالحجم ، عرض بياجيه ثلاثة تفسيرات ممكنة للنتائج (أ) ينضج بعض الأفراد بمعدل أبطأ من الآخرين ، ولذلك لا يبلغون العمليات الرمزية حتى المراهقة المتوسطة أو المتأخرة ، (ب) أن بلوغ العمليات الرمزية ليس شاملاً ، وبمثل واحد من السبل البديلة العديدة فقط في المضاج القدرات العقلية التي تحدث في المراهقة ، (ج) يبلغ معظم الأفراد العمليات للرمزية ولكن يختلفون في محتوى الميادين التي ينضجون فيها هذه العمليات . ويفضل (بياجيه) التفسير الأخير ، ويبحث على نمو مهمات إجرائية رمزية لاختبار محتوى الميادين المختلفة . ولكن بنه مثل هذه المهمات كما لاحظ ' أحد الباحثين (٨٩) يتطلب جهوداً هائلة . ومع ذلك ، فإن من الممكن أن نعزى فشل بعض الباحثين في إيجاد مثل هذه المهمات إلى الاختبارات وليس إلى المفحوصين . ومن ناحية أخرى ، من الواضح أن الأطفال المتخلفين (وهم ذوو حاصل ذكاء أقل من ٧٥) لا يبلغون أبداً العمليات الرمزية (٩٠) . فالعمليات الرمزية ترتبط بالذكاء والنضج ولكن بأساليب معقدة ، والعمر وحده ليس ضماناً للبلوغ العمليات الرمزية .

التيارات الفردية في التفكير الإجرائي الرمزي :

ويمكن افتراض أن الشخص الذي يبدي تفكيراً إجرائياً رمزياً في مجال واحد يبديه في مجال آخر أيضاً ، ولكن هذا ليس هو الحال . فما أن يبلغ شخص ما العمليات الرمزية فإنه لا يستطيع مباشرة وآلياً تطبيقها على جميع المجالات المفهومية . وبمضي وقت لتعليم تطبيقها على لائحة الطعام في المطعم ، وعلى تجارب الكيمياء . وعلى لعبة (البوكر) وغيرها .

واحد السبل التي يحلدها مدى العمليات الرمزية لشخص ما يكون من خلال التحليل للعلمي . ففي هذه الطريقة، فإن عدة اختبارات تهدف إلى قياس العملية الرمزية أعطيت إلى مجموعة من المحققين وحللت النتائج الرؤية ما إذا كانت توجد عدة ليماد مشتركة . مثال ذلك هل تفعل الاختبارات المختلفة التي استخدمتها (انهيلدر وبياجيه) (٢٢) تقيس العمليات الرمزية ذلك فعلا ؟ لقد أجرى العديد من الباحثين تحليلا علميا لمجموعات من المهمات الاجرائية المشخصة والرمزية (١٨-١٩) ووجدوا عملا "مشتركا منطقيا اجرائيا" يتوي وراء مهمات (بياجيه) 'مختلفة بوجه عام . وبالرغم من أنه يبدو أن مهمات (بياجيه) تقيس قدرات منطقية مشابهة ، فإن فردا ما يمكن ألا يؤدي بنفس الجودة جميع هذه المهمات .

آثار التدريب على التفكير الرمزي :

إلى أي مدى يمكن لاستخدام للعمليات الرمزية أن تنمي بالتدريب ؟ إن إحدى المقاربات هي انتقاء مجموعات ذات خلفيات اختبارية مختلفة ، أي أخذ مجموعات تملك كميات من التربية للرمزية ، وموازنة أدائها في المهمات الاجرائية الرمزية . في الظاهر هناك فروق كبيرة في الدراسة المدرسية تحدث الفروق . وقد وجد أنه بقدر ما يمتلك المحققون من الدراسة المدرسية (لقوي ، جامعة) يزيد لديهم ظهور العمليات الرمزية (١٩-٢٠) . بالطبع أن مستوى تعليم الشخص يرتبط بالذكاء ، وواقع وجود علاقة بين كمية الدراسة المدرسية وبين العمليات الرمزية يمكن أن يعني فقط أن الذكي الأبطال يرجح أن يملفوا العمليات الرمزية أكثر من هم أقل نباهة منهم .

والسبيل المباشر أكثر لتحقيق من آثار التدريب هو محاولة تعلم فنية كفية التفكير على المستوى الاجرائي الرمزي . في الظاهر أن تعليم العلوم لا تأثير له على النجاح في التفكير الاجرائي للرمزي (٢٠-٢١) . فقد حاول بعض الباحثين تدريس محققين مباشرة بمقاييس بياجيه ، ولكن في حين أن بعضهم قد سجل تحسنا يلوا في مهمات نوعية (٢١) ، لم

يسجل آخرون شيئاً من ذلك ، وعلى ذلك ، يبدو أن التعريب يمكن أن يساعد الفرد في مهمات معينة ولكنه يحتمل ألا تعبر القدرات المعرفية الشاوية وراهاها .

التفكير الاجرائي الرمزي والعمليات المعرفية الأخرى :

لاحظنا أولاً أن التفكير الاجرائي الرمزي يرتبط بالدكاء العام . ولكن وجد أنه يرتبط بالأسلوب المعرفي أيضاً . فمحصو المجال المستقل على سبيل المثال ينزعون إلى الاجادة أكثر من مفحوصي المجال التابع في العمليات الاجرائية (٩٢-٩٣) كذلك فإن المفحوصين التامليين يجيدون أكثر من المفحوصين الاندفاعيين (٩٣) . وربما كانت العمليات الرمزية تميل إلى تحرير المفحوصين من ضغط المثيرات المحيطة . وعلى كل حال يبدو أن العمليات الرمزية ترتبط بمظاهر أخرى من العمل الوظيفي العقلي بما في ذلك الأسلوب المعرفي .

النتائج الانفعالية للتفكير الاجرائي الرمزي :

ناقشنا حتى هذه النقطة النمو المعرفي كما لو لم يكن مرتبطاً بانفعالات المراهقين . ومع ذلك فإن انفعالات المراهق النموذجية لا يمكن أن تفهم فهماً كاملاً إلا ضمن قرينة التفكير الاجرائي الرمزي . لأن هذا التفكير هو اللبّي يسمح للفتي أن يدخل عالم المثل ، والنظريات ، والامكانات . أن قدرة المراهق على مقارنة الممكن بالفعل في ميادين عديدة من حياته ، تنوي على الأقل جزئياً وراء عدم الرضى الذي غالباً ما يحاصر هؤلاء الفتية .

المراهق وعالمه :

يمشّي الأطفال في الزمن الحاضر الجزء الأكثر من حياتهم . انهم بهتون بالعالم كما يجلسونه ، ويتعلم العمل في هذا العالم . ومع ذلك ، فإن المراهقين قلادرون على ادراك الامور لا كما هي فقط بل كما يمكن أن



الراحمون قادرون على إدراك الوضعيات المتناقضة للواقع . وغالباً ما
يشغبون من العالم الذي يجدونه . وهم حساسون لأنواع الظلم كافة .

تصبح عليه أيضا - في البيت والمدرسة وفي العالم الواسع وفي أنفسهم .
وومي التناقضات بين الواقعي والمثالي يفلدي في المراهقين عدم الرضا ،
فعلى سبيل المثال يشعر الأطفال المتبنون عندما يبلغون المراهقة فقط
أنهم مجبرون على التنقيش عن آباءهم الحقيقيين . كذلك ، فإن الأطفال
العاقين غالبا ما يملكون في هذا العمر الذي كان سعيدا مبسما جزليا
في الماضي ، من اكتسابهم الأول الحقيقي .

بين وومي المراهقين للتضاد بين المثالي والواقعي غالبا ما يحولهم الى
متطرفين . إذ يجد المراهقون الوضعيات المثالية للرغبة واوضاعهم
لا يمكن تحملها ، مثل الأطفال الذين يرون لعب الأطفال الآخرين جذابة
أكثر من لعبهم . ومع ذلك ، فإن معظم تمردهم لفظي صرف . فهم يمكن
أن يؤيدوا القضايا الإنسانية ولكنهم لا يفعلون شيئا لتنفيذها . كذلك
فإن عدم رضاهم الحاد عن آباءهم لا يؤدي بهم الى الانفصال عن أسرهم ،
والعيش لوحدهم . ولأن هناك تناقض بين قدرة المراهق على صياغة مثله
العليا في مفاهيمه ، وبين وعيه لكيفية تنفيذه في الفعل ، فإنهم قادرون
على أن يكونوا قساة تمام القسوة (ومتناقضين في الظاهر) في مطالبهم .
وقرب نهاية المراهقة ، عندما تصبح مثلهم العليا مرتبطة بفعل مناسب
يصبح الشباب أكثر تسامحا في المجتمع بوجه عام ، مع آباءهم بوجه
خاص . لو يتخلون لأجراءات لتنفيذ مثلهم العليا (للعمل في مشروع
عملي في المجتمع المحلي . والعيش في اللجان النووية وغير ذلك) .

المراهق والبلات :

يؤثر التفكير الاجرائي الرمزي في مواقف المراهقين إزاء ذواتهم أيضا
فيضفون استبطانين ، ويضططعون بلبطيل اللبني والتفند اللباني .
ويجرون هذا بلتران ما داموا يضمعون الآن أن التفكير خاص وليس عليهم
أن يشاركون في أفكارهم مع الآخرين . وعلى عكس الأطفال يستطيع
المراهقون لبس قناع يضي مشاعرهم الحقيقية عن الآخرين .

ان اهتمام المراهقين الجديد حول انفسهم غالباً ما يتحول الى **تمركز فكري حول الذات** اي عدم القدرة على التمييز بوضوح بين ما يفكرون هم به وبين ما يفكر به الآخرون . وفي المواقف الاجتماعية يشعر المراهقون كما لو انهم على المسرح ، ويفترضون ان كل واحد ينظر اليهم ويقوم اداءهم ، وعلى ذلك ، فقوم يؤدون دوماً امام **نظارة خيالية** من صمنهم هم جزئياً على الأقل . وهذه الشعور بان الآخرون ينظرون اليهم ، ويفكرون وهم يفسر ويميم اللاني الذي يميز المراهقين . وعندما يقف القتيان ساعات طويلة امام المرآة يتخيلون كيف تستجيب النظارة لهم . وعندما يجتمع المراهقون فاقهم يشكلون زمرة مثيرة للاهتمام ما دام كل واحد ممثل بالنسبة لنفسه ونظارة مشاهد الكل شخص آخر بالنسبة لغيره (١٠٠) . ويشترك من الجمهور الخيالي (**النظارة الخيالية**) ما سماه احد الباحثين الاسطورة الشخصية (١٠١) . ويسبب احساس المراهق بانه مركز الانتباه دوماً فإنه يبدأ بالشعور بانه شخص خاص جداً . يشعر المراهق الشاب بان تجروته فريدة ، وان احداً لم يمان مشاعر مماثلة « أنت لا تعرف شعور من يكون عاشقاً » « أنت لا تدري كم انا بحاجة ملحة الى تلك البسيلة » . ولها سميات نموذجية لاسطورة المراهق الشخصية . إن لها عناصر أخرى أيضا . فللمراهقون في هذه المرحلة يعتقدون بان الناس الآخرين سوف يهرمون ويموتون ولكن هذا سوف لن يحدث لهم ابداً . وهي توقعهم في المشاكل ايضا فالبيت يمكن ان تعتقد ان البنات الأخريات سوف يععلن ، ولكن هذا لن يحدث لها ابداً ، وقد تفشل في اخذ الاحتياطات ويمكن تفتى او فتاة ان تشعر سوف لن تلعب على الخفريات ولكنها تكتشف بان غيرها ليسوا محصنين من ذلك .

وهناك نتائج عديدة لتمرکز المراهق حول ذاته . **اولا :** إنه يفسر جزئياً قوة زمرة الأتراب . فللمراهقون يهتمون كثيرا بحدود فعل الآخرين وبخلاصة آرائهم — على انفسهم بحيث يمكن ان يفعلوا أشياء كثيرة تناقض كل تدريهم السابق ، وافضل مصالحهم الخاصة . **ثانيا :** مشاعر المراهقين بانهم دوماً على المسرح قد يساعد في تفسير شيء من مناورات

لفت الانتباه إليهم . مثال ذلك ، الإغراب في اللباس والسلوك . والنتيجة الأخرى لهذا التمرکز حول الذات هو أن العلاقات البينية للمراهق غالبا ما تكون سطحية لا تعمّر طويلا . والافتتان النموذجي غالبا ما يمرى الى رغبة المراهق في إسباغ المثالية على شخص ما . ونظرا لكونها لا تدوم إلا وقتا قصيرا تنبع من واقع ان ليس من أنسان مثالي ، وسرعان ما يكتشف المراهق ذلك . ولكن يستمر بعد ذلك في تأليف



الفتيان في المراهقة غالبا ما يبتون جمهورا خياليا مشاعلا . جمهور من الناس الذين ينظرون إليهم ويصحبون بمظهرهم وسلوكهم .

الفتنات جديدة . والصدافة خلال هذه الرحلة غالباً ما تقوم على تعريف ذاتي ، ومصالح ذاتية أكثر من مصالح واهتمامات متبادلة . فلفتاة الجميلة على سبيل المثال قد تصادق فتاة عادية الجمال لأن تلك تبرز محاسنها . والبنت العادية الجمال ، من ناحية أخرى ، يمكن أن تستمتع بكونها مربطة بفتاة جميلة .

وحالي نهاية المراهقة يتراجع هذا النمط من التمركز الاستغلالي حول الذات تدريجياً . ويلوك الشاب أن الناس الآخرين يفكرون بأنفسهم وبمشكلاتهم أكثر مما هو يفعل . ومع تراجع تمركز المراهق حول ذاته هناك تجديد للفردية ، والتحرر الجديد من الانصياع لضرورة الأتارب وتصبح العلاقات اليبينة . تلجأ على المصالح المتبادلة أكثر من المصلحة الذاتية ، وتمتدل الأسطورة الشخصية باكتشاف أن الأصدقاء يشاركون بمشاعر ونزوات مماثلة . ويصبح الشاب أيضاً أكثر تصالحاً مع المجتمع ، ومع أسرته ، وهذا يتم عادة قبل بداية نمط ما من العمل المنتج ، الذي هو جسر بين المثل الأعلى والواقع . العمل المنتج يوحد بين التفكير والفعل ، ويمكن الشاب من أن ينظر إلى المستقبل دون ياس من الحاضر . ويشير إلى الانتقال من المراهقة إلى الرشد أي من العزلة الشخصية إلى الاندماج الاجتماعي .

مقال : متضمنات النزعة الجيلية

كما أشرنا سابقاً ، النزعة الجيلية هي نزعة الشاب اليوم إلى النمو أطول وأقل ، والوصول إلى البلوغ أبكر مما كان صحيحاً بالنسبة لأولئك في العمر ذاته منذ /١٠٠/ سنة مضت . وبالرغم من أن النزعة الجيلية هي في نهايتها بين بعض الجماعات في أمريكا اليوم ، وهي ليست بين آخرين ، فإن النزعة الجيلية متضمنات بالنسبة للتربية ، ورعاية الطفل ، والعمل الحكومي .

عندما يدخل الفتية سن البلوغ ، لا يكتسبون العمليات الرمزية فقط بل ينمون مواقف ومشاعر واهتمامات جديدة كل الجدة . وقد

أظهرت عدة دراسات أن مراعاتي اليوم أكثر تقدماً في بعض المواقف الشخصية والاجتماعية من أولئك من أمثالهم من جيل سابق (٩٨، ٩٥) . وقد وجدت دراسة واحدة (٩٥) أن طلاب الصف التاسع في عام ١٩٥٢ كانت لهم نفس الاهتمامات والمواقف التي كانت لطلاب الحادي عشر منذ ربع قرن مضى . وأفادت دراسة أخرى أن المراهقين في عام ١٩٥٧ كانوا أكثر توجهاً اجتماعياً ، وأكثر انشغالاً بالجنس ، وأكثر اهتماماً بالزواج والأسرة مما كان عليه مرهقو عام ١٩٢٥ (٩٥) . وبالرغم من أن هذه الدراسات ذات تواريخ محددة فإنها يمكن أن تظهر اتجاهات طويلة المدى .

ولهذا فإن إحدى نتائج النزعة الجيلية هي أن الاهتمامات الجنسية المثلية تنمو في عمر أبكر مما كان صحيحاً منذ سنوات مضت (٩٧، ٩٧) . وكانت الفضة أن الفتيات كن بصفات بالنسبة لصبيان المرحلة الابتدائية . ويبدو الآن أن الأطفال الذين يشعرون بهذا الشكل أقلية . وفي إحدى الدراسات على أطفال الصف الخامس وجد أن ٩٠٪ من الأطفال لهم حبيبات ، و ٨٥٪ من البنات قد قبلن من الجنس الآخر . و ٤٠٪ كانت لهم لقاءات ومواعيد (٩٧) .

إن المتضمنات التربوية للنزعة الجيلية ليست حاسمة . فمن ناحية أولى ، على المدرسة أن تعترف بأن أطفال ما قبل المراهقة قد انموا اهتمامات جنسية مختلطة . ويمكن أن يكون من المرغوب بالنسبة لهم وجود أماكن في المدرسة حيث يستطيعون التجمع واللقاء الاجتماعي . ويمكن للمدرسة أن تنظم بعض المشروعات يستطيع أن يشارك فيها الصبيان والبنات مما كائنية للهوايات والتمثيل المسرحي ، وإصدار صحيفة المدرسة . ومع ذلك ، لا ينبغي للمدرسة أن تغفل حاجات الفتيان والفتيات الذين سينضجون لاحقاً . هؤلاء الفتيان ينبغي ألا يشعروا بالضغط للانضمام إلى هذه المناشط أو أن يشعروا بأنهم غرباء ، أو شواذ بأي شكل من الأشكال .

وعلى الآباء أن يخلعوا النزعة الجيلية في الحسبان أيضا . إذ لا معنى للخضوع إلى قيود العمر التي تعود إلى تربيته مضى ، وجيل مضى وإذا كانت الناشئة تلك المهلة الاجتماعية والمنهج للبدء في القاعات أو الواعيد في سن الرابعة عشرة ، فلا معنى بالنسبة للآباء أن يلحوا على الانتظار حتى يبلغ ابنائهم السادسة عشرة وهو العمر الذي سمح لهم فيه باللقاء بالجنس الآخر . إن استعداد الناشئة للانخراط في نشاط ما — مع حكم الأيوين بقدرته على معالجة الموقف — ينبغي أن يكون هو الاعتبار الأكبر في تقرير أي النشاط ينبغي أن يسمح للناشئة للاضطلاع به .

إن النزعة الجيلية آثار على المجتمع الأكبر مثل ذلك ، إن التصويت في الانتخابات الاتحادية خفض من (٢١ — ١٨) سنة كذلك فإن للشباب يتزوجون وينجبون الأطفال في عمر أبكر . كذلك فإن النزعة الجيلية يمكن أن تكون مسؤولة عن الانسحاب على المخدرات لدى بعض المراهقين (١٨) . وما أن تنتهي النزعة الجيلية في هذه البلاد (USA) حتى تنتهي الحاجة إلى تكييف الممارسات التربوية ورعاية الأطفال مبكر النضج . كذلك سوف ينتهي الطلب بالنسبة لبعض السياسات الحكومية لمعاملة الشبيبة كراشدين مكتملي النضج . وإلى أن يتم ذلك سوف يحتاج المليون والآلاف واضعوا السياسة للبقاء حليين لتضمنات النزعة الجيلية في التعامل مع الشبيبة .



جورج ستانلي هول
G. STANLEY HALL

صورة شخصية

يشير اسم جورج ستانلي هول قليلا من الذكريات بالنسبة لعالم علم النفس والتربية المعاصرين . فإلى جانب ارتباطه بحركة دراسة

المطل فانه يتذكر على انه الرجل الذي كان مسؤولا عن تحقيق رحلة فريد الوحيدة الى أمريكا . وانه مؤلف مجلدين كلاسيكيين من البحث في المرافقة ولكن هول كان فاعلا في ترسيخ اقدام علم النفس التجريبي في أمريكا في جملة جامعة كلارك مركزا بارزا لتدريب علماء النفس النمائي، وكان رائدا للعديد من الإصلاحات الحديثة في التربية . ولم يكن هول هاما كثيرا بسبب أسسه الجوهريّة التي كانت كبيرة بل لأن انفتاح عقله ، وسعة اطلاعه ، وحماسه الفكرية التي لا تنضب كانت مثيرة لكثير من الناس . وحتى عندما كان سخطا ، وغالبا ما كان ، فقد دفع مستمعيه وطلابه الى الخروج وطرح قضيتهم في الميدان ، وفي المختبر ، او في المكتبة .

كان ابرو (هول) من اليانكي القدماء التقليديين وكانا متواضعين في وسائلهما المالية . كان ابيه (بيوريتانيا) متزمتا ، ذا حس اخلاقي عال ، وذا حسرة على أنه لم يبلغ وضعا ارقى في الحياة . وعندما بدأت تظهر الحياة (هول) وبالتحق بكلية (ويليامز) وتورت هلاقته نوعا ما بأبيه واقاربه ومعظمهم من معشر المزارعين غير المتعلمين . وكما يحدث غالبا في مثل هذه الحالات فان عدم اطمئنان اقارب (هول) على المسائل الدراسية غالبا ما كانت تظهر على شكل مضايقات . وعندما كان يهود الى اسره في المعتل كان يعمل بالمظلات الدينية حول حدود التعلم من الكتب ، وقيمة الخبرة في الأمور العملية .

ومع ذلك ، فقد كان ابتعاد (هول) عن خلفيته التطهيرية (البيوريتانية) تدريجيا ، ثم ذهب من كلية ويليامز الى حلقة دراسة الاتحاد اللاهوتي وكان المنصب الديني احد المجالات التي كان ابراه واقاربه يقبلونها للدراسة العليا . ولكن (هول) أصبح أكثر اهتماما بالفلسفة من اللاهوت واراد الدراسة في ألمانيا وهي الوطن المركزي للمدارس الفلسفية الرئيسة . واعترف القس ، والمصلح هنري ورد بيتشر Henry Ward Beecher بمواهب (هول) ونظم له دعما ماليا من أجل الرحلة . وبعد ثلاثة سنوات في ألمانيا تعلم (هول) الحب

والبيرة والفلسفة ، وعاد الى نيويورك . وهناك عمل مدرسا لمدة ثمانية عشر شهرا ليخلص نفسه من الدين .

وفي عام ١٨٧٢ عين لمدة أربعة سنوات في كلية (انتيوش) حيث درس مواد متنوعة بما في ذلك اللغة ، والادب ، والفلسفة ، وانخرط في مدى واسع من المناشط الاجتماعية ، والسياسية والدينية . وخلال هذه الفترة اكتمل نضج مواهب هول كمحاضر موهوب ، فصيح جهوري الصوت ، واشتد الطلب عليه كخطيب . وحينما كان هول في (انتيوش) بدأ يقرأ بعض الدراسات الجديدة في علم النفس الفيزيولوجي التي أجريت في ألمانيا على يد ولهلم فونت *Wilhelm Wundt* وزملائه . فقرر هول العودة الى ألمانيا للدراسة أعلى ، ولكنه حول من سبيله هنا بعرض ليدرس الإنكليزية في هارفارد . قبل (هول) بأمل أن يكون ذلك سبيلا لفتح الطريق أمام تعيينه في قسم الفلسفة . وكان الأمل ضعيف الأساس ، وسرعان ما مكل (هول) من تصحيح أوراق الإنكليزية . وخلال الفترة ذاتها قام (هول) بالبحث في المخابر الفيزيولوجية وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس على يد وليم جيمس . وكانت أول درجة دكتوراه في علم النفس تمنح في أمريكا .

وبعد هارفارد عاد (هول) الى ألمانيا للدراسة مع فونت ، وهلمولتز وفيخنر . وكما هي العادة أخذ يدرس ويطلع في ميادين مختلفة ، وغدا متحمسا للبيولوجيا الجديدة التي صدرت من نظريات داروين التطورية وعندما عاد (هول) الى بوسطن بعد سنتين من الإقامة في أوروبا كان مديونا كثيرا ودون أمل في عمل ثابت . وفي أحد الأيام طرق باب بيته (ايلبوت) *C. W. Elliot* وكان حينئذ رئيس جامعة هارفارد دون احساس بالتنازل وطلب عليه ما اذا كان يود القاء سلسلة من المحاضرات العامة في علم التربية ، فوافق (هول) ، ولاقت المحاضرات نجاحا كبيرا وكان نجاح المحاضرات يعود جزئيا الى قدرة (هول) الخطابية ، وإلى اشراكه الكثيرة الى المؤسسات التربوية وممارسات لاحظها (هول) عندما كان في الخارج .

وفي عام ١٨٨١ عين (هول) في جامعة (جونز هوبكنز) حيث عمل في نهاية الامر استاذاً لعلم النفس والتربية . وفي (جونز هوبكنز) بدأ (هول) بمختبر رسمي لعلم النفس بمعنى أنه سمع بذلك الاسم . وكان لوليم جيمس تجهيزات في غرفة في هارفارد قبل عدة سنوات من مختبر (جونز هوبكنز) ولكنها لم تكن تسمى رسمياً مختبراً . ومنذ ذلك الحين كانت هناك مساجلات متواصلة من أول من أسس مختبراً لعلم النفس في أمريكا . فالطلاب الذين درسوا على يد (هول) عندما كان في (هوبكنز) غدوا رجالاً مشهورين شملوا (وودرو ويلسون ، وجون ديوي) . ولكن مركز هول كان مضطرباً في (جونز هوبكنز) ولم يستطع أن يعرف الدعم لعلم النفس الجديد الذي شعر بأنه يحتاجه ويستحقه .

وكان مدم الرضا هذا مع مزاجه (حيث أطلق عليه E. G. Boring المؤسس هو والذي جعله يدرس بشكل جاد ، لم يقبل رئاسة جامعة كلارك التي كانت ستؤسس في (ووتر) ماساشوستس - وبعد قبول الرئاسة قام (هول) برحلة مطولة إلى أوروبا زار فيها معاهد عديدة وحصل على أفكار من أجل جامعة كلارك التي افتتحت في مطلع عام ١٨٨٩ بوعد كبير وبكلية ممتازة . ولكن الوعد لم يكن ليتحقق إلا جزئياً على الأقل لأن (جوناس كلارك) شرع يسحب دعمه المالي للجامعة مباشرة بعد افتتاحها - وبقي (هول) رئيساً حتى تقاعده في عام ١٩٢١ بعد أن غامر بمأس مهنية وشخصية كبيرة وصغيرة ومات في عام (١٩٢٤) بعد أن انتخب للمرة الثانية لرئاسة الرابطة الأمريكية النفسية التي كان أول رئيس لها أيضاً .

الخلاصة

تحدث هبة النمو المراجعة بالنسبة للفئات أكبر بستتين من حدودها لدى التفتيان . ويزداد في هذا الوقت الطول والوزن ، وكذلك التغيرات في تركيب للجسم ونسبه . وتظهر الخصائص الجنسية الأولية والثانوية

أيضاً . والصفة المميزة الأولى لدى الفتيان تضم تضخم القضيب والصغر ، والمادة للشهوية ، ونمو الثديين لدى الفتيات وتضم الخصائص الثانوية شعر للجسم وعمل الغدد العرقية .

ويسمى واقع أن الناشئة اليوم أطول وأقل ويبلغون النضج في سن أبكر من أمثالهم قبل مائة عام بالنزعة الجيلية . ومع ذلك تبدو هذه النزعة بالنسبة للناشئة من الطبقة الوسطى قد انتهت . وتوجد بين الناشئة الأمريكيتين أشكال جسدية مثالية ومقاييس ، ويشعر الناشئة بالراحة بالنسبة لأجسامهم في حدود تطابقها مع هذه المثل العليا النمطية المتجمدة .

وبالرغم من وجود فروق في القدرات العقلية في المراهقة فإن هذا يختلط مع الفروق في الاهتمامات بحيث من الصعب تحديد هذه الفروق فيما يتعلق بسر النمو العقلي فإن المفهوم القائل إن الذكاء يبلغ ذروته في المراهقة ثم ينحدر بعد ذلك قد تعدل في العقود الأخيرة . ويعتقد الآن بأنه بالرغم من أن بعض مظاهر العمل المفكري تهبط في سن الرشد فإن مظاهر أخرى تواصل النمو .

وفيما يتعلق بالمظاهر الكيفية من النمو العقلي ، فإن العمليات الإجرائية الرمزية كما وصفها (أنهيلدر وبياجيه) تمكن المراهقين من الانخراط في التفكير التشكيلي ، وإدراك الإمكانيات ، والمثل العليا ، ومن فهم الاستعارات والتشبيهات والقيام بالتفكير العلمي ، فالعمليات الرمزية تمكن الناشئة من التفكير بتفكير الآخرين ، وبناء المثل العليا ، وتأسل عملياتهم العقلية الخاصة بهم . وفي بعض الأحيان تدلهم قدراتهم العقلية الجديدة في صراع مع الراشدين . ومع ذلك فإن الناشئة تكتسب خبرة اجتماعية أكثر وينخرطون في عمل ذي دلالة . وتزور مثالياتهم إلى أن تتمثل بالواقع ويبدأون بمطابقة أنفسهم لطالب مجتمع الراشدين .

مراجع الفصل الخامس عشر:

References

1. Tanner, J. M. Sequences, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In J. Kagan & R. Coles (Eds.), *12 to 16: Early adolescence*. New York: Norton, 1972.
2. Rosenfield, L. Role of androgens in growth and development of the fetus, child and adolescent. *Advances in Pediatrics*, 1972, 19, 171-213.
3. Root, A. W. Endocrinology of puberty. *Journal of Pediatrics*, 1973, 83, 1-19.
4. Grumbach, M. M., Grave, G. D., & Mayor, F. E. (Eds.) *The control of the onset of puberty*. New York: Wiley, 1974.
5. Tanner, J. M. *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1962.
6. Tanner, J. M. *Education and physical growth*. London: University of London Press, 1961.
7. Livson, M., & McNeil, D. The accuracy of recalled age of menarche. *Human Biology*, 1962, 34, 218-221.
8. Meredith, H. V. A synopsis of pubertal changes in youth. *Journal of School Health*, 1967, 37, 171-176.
9. Espenschade, A. S., & Meloney, H. E. Motor performances of adolescent boys and girls today in comparison with those of twenty years ago. *Research Quarterly*, 1961, 32, 186-189.
10. Tanner, J. M. Earlier maturation in man. *Scientific American*, 1968, 218, 21-26.
11. Muuss, R. E. Adolescent development and the secular trend. *Adolescence*, 1970, 5, 267-284.
12. Arnhoff, F. N., & Damianosopoulos, E. N. Self body recognition: An empirical approach to the body image. *Merill-Palmer Quarterly*, 1962, 8, 143-148.
13. Lerner, R. M. The development of stereotyped expectancies of body build relations. *Child Development*, 1969, 40, 137-141.
14. Lerner, R. M. Some female stereotypes of male body build behavior relations. *Perceptual and Motor Skills*, 1969, 28, 363-366.
15. Kurtz, R. M. Body image-male and female. *Trans-action*, 1968, 12, 25-27.
16. Verinis, J. S. and Roß, S. Primary and secondary male characteristics: The hairiness and large penis stereotypes. *Psychological Reports*, 1970, 26, 123-126.

17. Gunderson, E. K. E. Body size, self evaluation and military effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 2, 902-906.
18. Kurtz, R. M. Sex differences and variations in body attitudes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33, 625-629.
19. Jourard, S. M., & Secord, P. F. Body cathexis and the ideal female figure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1955, 50, 243-246.
20. Secord, P. F., & Jourard, S. M. The appraisal of body cathexis: Body and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 1953, 17, 343-347.
21. Stolz, H. R., & Stolz, L. M. Adolescent problems related to somatic variations. In N. B. Henry (Ed.), *The forty-third yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1944. Part 1, Adolescence.
22. White, W. F., & Wash, J. A. Prediction of successful college academic performance from measures of body cathexis, self-cathexis and anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 1965, 20, 431-432.
23. Clifford, E. Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and Motor Skills*, 1971, 33, 119-124.
24. Inhelder, B., & Piaget, J. *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books, 1958.
25. Elkind, D. Borderline retardation in low and middle income adolescents. In R. M. Allen, A. D. Cortazzo, & R. P. Toister (Eds.), *Theories of cognitive development*. Coral Gables: University of Miami Press, 1973.
26. Burt, C. The differentiation of intellectual abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 1954, 25, 159-177.
27. Burt, C. The evidence for the concept of intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 1955, 25, 159-177.
28. Garrett, H. E. A developmental theory of intelligence. *American Psychologist*, 1946, 1, 372-378.
29. Fitzgerald, J. M., Nesselroade, J. R., & Baltes, P. B. Emergence of adult intellectual structure prior to or during adolescence? *Developmental Psychology*, 1973, 9, 114-119.
30. Horn, J. L. Human abilities: A review of research and theory in the early 1970's in M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, Calif.: 1976.
31. Anastasi, A. On the formation of psychological traits. *American Psychologist*, 1970, 25, 899-910.
32. Reinert, G. Comparative factor analytic studies of intelligence throughout the whole life span. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
33. Terman, L. M. *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin, 1916.
34. Jones, H. E., & Conrad, H. S. The growth and decline of intelligence. *Genetic Psychology Monographs*, 1933, 13, 223-298.
35. Baltes, P. B., & Labouvie, G. V. Adult development and intellectual performance: Description, explanation, modification. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging*. Washington, D.C.: APA, 1973.
36. Baltes, P. B. Life span models of psychological aging: A white elephant. *Gerontologist*, 1973, 13, 459-492.
37. Bromley, D. B. *The psychology of human aging*. (2nd ed.) Harmondsworth: Penguin, 1974.
38. Cattell, R. B. *Abilities and their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin, 1971.
39. Hooper, F. H., Fitzgerald, J., & Papalia, D. Piagetian theory and the aging process: Extensions and speculations. *Aging and Human Development*, 1971, 2, 3-20.
40. Horn, J. L. Organization of data on life span development of human abilities. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press, 1970.
41. Horn, J. L. Psychometric studies of aging and intelligence. In S. Gershon & A. Raskin (Eds.), *Geriatric psychopharmacology: The scene today*. New York: Raven, 1975.
42. Matarazzo, J. D. *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence*, (5th ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1972.
43. Schaie, K. W. Transitions in gerontology—from lab to life. *American Psychologist*, 1974, 29, 802-807.

44. Horn, J. L. Intelligence—why it grows, why it declines. *Trans-action*, November 1967, 23-31.
45. Piaget, J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul, 1930.
46. Peel, E. A. *The pupil's thinking*. London: Oldbourne Press, 1960.
47. Munsinger, H., & Douglass, A., II. The syntactic abilities of identical twins. *Child Development*, 1976, 47, 40-50.
48. Bellow, P. M. A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 415-423.
49. Asch, S., & Nerlove, H. The development of double function terms in children. In B. Kaplan & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory*. New York: International Universities Press, 1960.
50. Gardner, H. Metaphors and modalities: How children project polar adjectives onto diverse domains. *Child Development*, 1974, 45, 84-91.
51. Polio, M., & Polio, H. The development of figurative language in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1974, 3, 185-201.
52. Mandler, G., & Stephens, D. The development of free and constrained conceptualization and subsequent verbal memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1967, 5, 86-93.
53. Macey, B. M., Olson, F. A., Holmes, J. G., & Flavell, J. H. Production deficiency in young children's clustered recall. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 26-34.
54. Neimark, E. D., Slotnick, N. S., & Ulrich, T. Development of memorization strategies. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 427-432.
55. Neimark, E. D. An information processing approach to cognitive development. *Transactions, New York Academy of Sciences*, 1971, 33, 516-528.
56. Belmont, J. M., & Butterfield, E. C. The relations of short-term memory to development and intelligence. In L. P. Lipsitt & H. W. Reese (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press, 1969.
57. Belmont, J. M., & Butterfield, E. C. What the development of short-term memory is. *Human Development*, 1971, 14, 236-248.
58. Wapner, S., & Raud, S. Ontogenetic differences in the nature of organization underlying serial learning. *Human Development*, 1968, 11, 249-259.
59. Piaget, J., & Inhelder, B. *Le développement des quantités chez l'enfant*. Paris: Deleachaux et Niestle, 1941.
60. Elkind, D. Children's discovery of mass, weight and volume conservation. *Journal of Genetic Psychology*, 1961, 98, 219-227.
61. Elkind, D. Quantity conceptions in junior and senior high school students. *Child Development*, 1961, 32, 551-560.
62. Elkind, D. Quantity conceptions in college students. *Journal of Social Psychology*, 1962, 57, 459-463.
63. Hobbs, E. D. Adolescents concepts of physical quantity. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 431.
64. Tomlinson-Kessey, C. Formal operations in females from eleven to fifty-four years of age. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 364.
65. Graves, A. J. Attainment of mass weight and volume in minimally educated adults. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 223.
66. Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul, 1960.
67. Lovell, K., & Ogilvie, E. The growth of the concept of volume in junior school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1961, 2, 118-126.
68. Elkind, D., Barocas, R., & Rosenthal, H. Combinatorial thinking in adolescents from graded and ungraded classrooms. *Perceptual and Motor Skills*, 1968, 27, 1015-1018.
69. Neimark, E. D. Longitudinal development of operational thought. Unpublished research report No. 16. Rutgers University, 1972.
70. Elkind, D. Conceptual orientation shifts in children and adolescents. *Child Development*, 1966, 37, 493-498.
71. Elkind, D., Barocas, R., & Johnsen, P. Concept production in children and adolescents. *Human Development*, 1969, 12, 10-21.
72. Elkind, D., Medvene, I., & Rockway, A. Representational level and concept production in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 1969, 2, 85-89.

73. Kohlberg, L. Moral development and the education of adolescents. In R. F. Purnell (Ed.), *Adolescents and the American high school*. New York: Holt, 1970.
74. Hartshorne, H., & May, M. A. *Studies in the nature of character*. Vol. 1, *Studies in deceit*. Vol. 2, *Studies in self control*. Vol. 3, *Studies in the organization of character*. New York: Macmillan, 1928-1930.
75. Hoan, N., Smith, M. B., & Block, J. Political, family and personality correlates of adolescent moral judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 10, 183-201.
76. Milgram, S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 371-378.
77. Saltzstein, H. D., Diamond, R. M., & Bulensky, M. Moral judgment level and conformity behavior. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 327-336.
78. Dale, L. S. The growth of systematic thinking: Replication and analysis of Piaget's first chemical experiment. *Australian Journal of Psychology*, 1970, 22, 271-286.
79. Jackson, S. The growth of logical thinking in normal and subnormal children. *British Journal of Educational Psychology*, 1965, 35, 255-258.
80. Piaget, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 1972, 15, 1-12.
81. Elkind, D. Recent research on cognitive development in adolescence. In S. Dragastin (Ed.), *Adolescence in the Life Cycle*. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation, 1975.
82. Inhelder, B. Some pathologic phenomena analyzed in the perspective of developmental psychology. In B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and his school*. New York: Springer-Verlag, 1976.
83. Burt, W. M. The factor structure of formal operations. *British Journal of Educational Psychology*, 1971, 41, 70-71.
84. Stephens, B., McLaughlin, J. A., Miller, C. K., & Miller, K. Factorial structure of the selected psycho-educational measures and Piagetian reasoning assessments. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 343-348.
85. Lee, L. C. The concomitant development of cognitive and moral modes of thought: A test of selected deductions from Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs*, 1971, 93-146.
86. Nassefat, M. *Etude quantitative sur l'évolution des opérations intellectuelles*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1963.
87. Goodnow, J. Cross-cultural studies. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.), *Studies in cognitive development*. New York: Oxford University Press, 1969.
88. Peluffo, N. Culture and cognitive problems. *International Journal of Psychology*, 1967, 2, 187-198.
89. Papalia, D. E. The status of several conservation abilities across the life span. *Human Development*, 1972, 15, 229-243.
90. Hall, J. W. Verbal behavior as a function of amount of schooling. *American Journal of Psychology*, 1972, 85, 277-289.
91. Lathey, J. W. Training effects and conservation of volume. *Child Study Center Bulletin*. Buffalo, N.Y.: State University College, 1970.
92. Pascual-Leone, J. *Cognitive development and cognitive style*. Lexington, Mass.: Heath, 1973.
93. Neimark, E. D. Intellectual development during adolescence. In F. D. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
94. Jones, M. C. A comparison of the attitudes and interests of ninth grade students over two decades. *Journal of Educational Research*, 1960, 51, 175-186.
95. Harris, D. B. Sex differences in the life problems and interests of adolescents, 1935-1957. *Child Development*, 1959, 30, 433-459.
96. Broderick, C. B., & Fowler, S. E. New patterns of relationships between the sexes among preadolescents. *Marriage and Family Living*, 1961, 23, 27-30.
97. Kuhlen, R. G., & Houlchan, M. B. Adolescent heterosexual interest in 1942 and 1963. *Child Development*, 1965, 36, 1949-1052.
98. Mussen, R. E. Adolescent development and the secular trend. *Adolescence*, 1970, 5, 267-284.
99. Jones, H. E. Age changes in adult mental abilities. In H. S. Conrad (Ed.), *Studies in human development*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.
100. Elkind, D. Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 1967, 38, 1025-1034.



الفصل السادس عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي في المراهقة

– الانفصال من أجل الاستقلال :

- أصول نضال المراهق من أجل الاستقلال .
- المشاعر التنافسية المعنى والتضادة بالنسبة لاستقلال المراهق .

– التمازج الأصلية لسلطة الأيوان .

– التقدم نحو تفجيع العلاقات الاجتماعية :

- الانتماء إلى زمرة الأتراب .
- الاهتمامات الجنسية المختلطة والمواعيد أو العلاقات .
- الحياة الجنسية والأمان ، والخصوصية .
- للوالدين من الأيوان .

– تكامل الهوية الشخصية :

- إنجاز الهوية وأزمته .
- استمرار نمو الشخصية .

– السلوك الجنسي :

- الجماع قبل الزواج .
- التسامح مع العنان .

– تعاطي المضدرات :

- حدوث تعاطي المضدرات .
- أسباب تعاطي المضدرات .
- الفروق بين جماعات الممننين وغير الممننين .

– مقال اسطنبوليان :

- تعمد الراقق ، والهوة بين الاجيال .

– سيرة شخصية :

HARRY STACK SULLIVAN هاري ستاك سوليفان

– الخلاصة :

– المراجع :

الفصل السادس عشر

الشخصية والنمو الاجتماعي في المراهقة

مقدمة :

تلخص المراهقة الأحداث الهامة للسنوات المسابقة . المراهقة مثل مرحلة الرضاع مرحلة سريعة في النمو الجسدي ، وفي التغيرات الرئيسية في المظهر الجسدي ، وهي مثل مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة توسع الآفاق الاجتماعية ، وظهور الفروق الشخصية ، ومثل مرحلة الطفولة المتوسطة تتميز بزيادة التحرر من الأسرة ، والتحول المستمر من التركيز على مناسط البيت الى مناسط زمرة الأتراب والمجتمع المحلي .

وتختلف قوى ضروب هذا النمو خلال سنوات مسيرة المراهقة الطويلة بين مرحلة الطفولة المتوسطة وسن الرشد . فالمراهقة المبكرة التي تتزامن تقريباً مع سنوات المدرسة الإعدادية محكومة بدقة النمو المراهق الجسدية والنضج الجنسي . وخلال المراهقة المتوسطة التي تتزامن مع سنوات المدرسة الثانوية يهتم الفتية بتحقيق الاستقلال النفسي عن الأبوين ، بشكل رئيس ، ويتعلم معالجة العلاقات والجنسية مع الجنس الآخر . والمراهقة المتأخرة تبدأ عادة حول السنين الأخيرة من المدرسة الثانوية وتستمر حتى يكون الفتية شعوراً واضحاً معقولاتاً ولتأثيراً بهويتهم الشخصية . ويلزمون أنفسهم بأدوار اجتماعية محددة بشكل جيد ، بمنظومات قيمية وأهداف الحياة .

وقد وصفنا في الفصل الخامس عشر النمو الجسدي المتسارع للمراهقة المبكرة ، وسوف ندرس في الفصل السابع عشر المتضمنات

النفسية للفروق الفردية بين المراهقين في طبيعة التغيرات الجسدية ومعدلها . وفي هذا الفصل سوف نركز على نضال المراهق من أجل الاستقلال ، والتقدم نحو نضج العلاقات الاجتماعية وتكامل الشخصية . وسوف نغطي أيضاً النماذج الأصلية المتغيرة للسلوك الجنسي والإدمان على المخدرات بين الشبيبة . وسوف نناقش في المقال « مفهومى نمرود المراهق والهوية بين الأجيال » .

النضال من أجل الاستقلال

تأبينا في فصول سابقة استقلال الأطفال الثمانى من نضالاتهم الأولى للجلوس والوقوف لأنفسهم من خلال إتقان المهارات الحركية في سنوات ما قبل المدرسة ، ومن شعورهم المتنامي بالاجتهاد ، والاعتماد على النفس خلال العقولة المتوسطة . والنضال من أجل الاستقلال في منتصف المراهقة لم يمد المظهر الوحيد لمنشط الشخص الميافع فقد أصبحت غاية بعد ذاتها . فالمرهقون يناضلون من أجل الاستقلال النفسى الكامل عن آبائهم - الحرية في أن تكون لهم فرديتهم الخاصة بهم ، وتحديد قيمهم الخاصة ، وتخطيط مستقبلهم الخاص ، واختيار ليابهم ، وأصحابهم ، وأوقات فراغهم . والحفاظ على حرمة غرفتهم ، ومقتنياتهم ، وأفكارهم ومشاعرهم .

أصول نضال المراهق من أجل الاستقلال :

إن انشغال المراهقين بالاستقلال ينبع في جزء منه ، من نموهم العقلى والجسدى ، ومن توقعات الآخرين منهم في الجزء الآخر . وببلوغ سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة يصل اليافعون الى معظم طول الراشد ، ويقتربون من ذروة قدراتهم العقلية . إنهم قادرون على الإنسال وقد اخترنوا معرفة كبيرة عن العالم حولهم كراشدين ويشعرون بكثير من الرضا في ممارسة قدراتهم ومحاولة القيام بأدوار بحجم أدوار الراشدين . ومن أكثر الأمور توليدا للاستياء والأذلال لدى اليافعين ، على قلتها ، للتدوين من نضجهم واستلاب حريتهم .

فالراشدون يعاملون المراهقين أحيانا كما لو أنهم أقل قدرة وتحملا
للمسؤولية منهم لأسباب سوف نناقشها بعد قليل . ومع ذلك ، فإن
الراشدين يرون النضال من أجل الاستقلال لدى المراهقين عن طريق
تشجيعه وتوقعه . ونحن لا نرسم الحدود بين الطفولة وسن الرشد
بوضوح كما يفعل كثير من المجتمعات البدائية ؛ وبعضها يستخدم طقوس
البلوغ ليحدد انتقال الشباب بين ليلة وضحاها من ادوار الطفل الى



تصبح الحرية الشخصية وهي حق الفرد بأفكاره الخاصة وممتلكاته
هنا رئيساً بالنسبة لمعظم المراهقين .

أدوار الراشدين^(١) . ومع ذلك ، لدينا عدد من الطفوس الصغرة تدع
إليافمين يعرفون عن طريقها أننا نعتبرهم مستعدين لتحمل مسؤولية
تقرير مصيرهم بأنفسهم .

مثال ذلك معظم الدول تحدد السادسة عشرة أو السابعة عشرة
العمر الذي يستطيع فيه المراهقون ترك المدرسة والحصول على اجازات
السماح بالعمل ؛ ويجاز لهم فيه قيادة السيارات ومحاكمتهم في محاكم
الراشدين لخرقهم القانون . وطلاب المدارس الثانوية يعون أنهم يقاريون
السن الذي يستطيعون فيه التصويت ، وشراء المشروبات ، والزواج دون
موافقة آبائهم . يضاف الى ذلك أن معظم الأسر تقدم سلاسل من الطقوس
الصغرة التدريبية على شكل قواعد وتنظيمات أقل تقييدا . ويضع
الآباء عادة أوامر بمنع الخروج ليلا يخفضونها قليلا كل سنة ويستغنون
عنها في نهاية الأمر . ويحددون العمر الذي سيسمحون فيه لأولادهم
المراهقين بلقاء الجنس الآخر ، واستخدام سيارة الأسرة ، والقيام
برحلات خارج المدينة مع رفاقهم وغير ذلك . ويعبر الآباء مع كل سماح
جديد بمنحونه عن ثقتهم بنضج أولادهم .

الشاعر الثنائية المتضادة حول استقلال المراهقين :

بالرغم من أن المراهقين يضغطون من أجل الاستقلال ويلقون من
الآباء التشجيع ، فإن كلا الطرفين تعانين من مشاعر ثنائية متضادة
أزاعها . وهذه الثنائية المتضادة تقود أحيانا إلى سلوك متناقض من كلا
الطرفين .

الثنائية المتضادة للمراهقة :

عندما يبدأ اليافعون بالاستمتاع بالامتيازات ، يندمون أيضا على
تحمل المسؤوليات التي تستتبعها . فكون المرء مستقل يعني أنه لم يعد
يستطيع توقع أن يزوده أبوه بكل مصروفه ، واتخاذ القرارات الصعبة

منه ، او تحمل نتائج اخطائه في الحكم على الامور . التحرر يعني ايضاً ان على المراهقين معالجة الواقع الجديدة التي يشعرون فيها بانهم مرتبكين او عاجزين . مثال ذلك عندما يتوقع منهم للتقدم لوظيفة ، او اتخاذ الترتيبات الخاصة بدروس الموسيقى ، او تحديد مواعيد الأطباء ، والتصرف كراشدين في التعامل مع المبة ، ومصلي السيارات ، ونادلي المطاعم . وعلى المراهقين عادة التلصص قليلاً ريثما يستطيعون تنمية شيء من الثقة وسهولة في معالجة هذه الواقع . وإلى أن يتم لهم ذلك ، فقد يكون عليهم أن يتحملوا لمظات مؤلة من عدم اليقين والمخرج . وعلى ذلك ، توجد اوقات يحث فيها معظم اليافعين إلى أيام الطقولة المتحررة من الحلر عندما يأخذ آباءهم الامور العملية عنهم .

وكتيجة لهذه الثنائية المتضادة حول النمو يتأرجح المراهقون الصغار بشكل نموذجي بين السلوك الطقولي والسلوك الفاضح . ففي يوم يمكن أن يضطربوا بكامل المسؤولية للخروج من وضعية صعبة ، وفي اليوم التالي يعودون عاجزين إلى آباءهم لايجاد حلول لمشكلات أبسط بكثير . وقد يدون حكماً سديداً وحساسية تبعث على اللدهشة ، ولكنهم قد يتصرفون في مناسبات أخرى بشكل اندفاصي ودون مراعاة للآخرين وهذه التاراجحات المنقطعة في مستوى نضج المراهق لا تعكس اية تحولات وقتية في قدراتهم الأساسية على الاستقلال ، بل تشير إلى قوة رغبات اليافعين النسبية لأن يصبحوا راشدين ويظفوا اطفالاً فقط (٢٠) .

الثانية المتضادة الابوية :

يستمتع الآباء بشكل نموذجي برؤية اولادهم ينمون في المراهقة ، ولكن ليس دون حشرات . إنهم يفخرون بصحة اولادهم ، ومظهرهم ، واتجاهاتهم التي تعكس كلها مقدرتهم كأب . وقد يكون لديهم رضاه اضلبي في رؤية اولادهم أكثر معرفة ونضجاً مما كانوا عليه عندما كانوا يافعين وأن لديهم آمال طيبة في حياة راشدة مجزية . وبعض الآباء ينظر إلى تقدم اولادهم نحو سن الرشد بلوتياح محبب . إنهم الآن احرار في



على الآباء أن يدعوا أولادهم المراهقين ينمون ويعيشون اتواماً من
العلاقات كاللقاء مع الجنس الآخر . وهذه العملية بالنسبة لأعظم الآباء
مصحوبة بمشاعر متباينة من الرضا والكراهية .

ان يفعلوا بعض الأشياء التي شعروا أنهم كانوا لا يستطيعون فعلها في حين ان اطفالهم انكساريين ينتفون تقودا أكثر على انفسهم ، ويسافرو في رحلة او ينتقلون الى مزرعة او شقة .

ومن ناحية أخرى ، فان استقلال مراهقيهم المتزايد وتعرضهم لخطر ممكنة وخيبات تسبب لكثير من الآباء انشغال البال . ان معظم الآباء يقلقون قليلا على الأقل حول كيفية مواجهة فتياتهم الإحباطات الاجتماعية والدراسية وكيفية معالجة مشكلات الجنس ، والبول ، والتدخين ، والمخدرات وهل سيقودون السيارة بأمان وما اذا كانت حياتهم ان تنقطع بحرب جديدة . وعلى ذلك يمكن الآباء ان يشاركوا ابنائهم وبناتهم المراهقين شيئا من الحزن الى سنوات الطفولة الماضية عندما كانت للحياة أقل تعقيدا بالنسبة اليهم جميعا .

أضف الى ذلك يمكن أن تكون للراغبة تجربة بالغة الصعوبة بالنسبة للآباء (الأمهات بشكل رئيس) اللواتي جاهدن في دورهن الأمومي وأولين رعاية الطفل الأولية القصوى في حياتهن اليومية . فبالنسبة لثل هؤلاء الآباء والأمهات قد يشير نضج اولادهم الى نهاية الوظيفة الأكثر دلالة في حياتهم . وحتى الآباء اللذين ليسوا موجّهين نحو الطفل بوجه خاص يشعرون غالبا بشيء من الحزن لدى افتراق يافعهم من العمر الذي سوف يفصلون فيه عنهم ، ويتركون وراءهم بيتا أكثر فراغا ، وأكثر هدوءا ، وأقل انشغالا بوجود جيل أصغر . ويساوي هذا في الأهمية اليافعين دليل واضح للآباء بأنهم قد كبروا ايضا (١٠،٥) .

وبسبب مثل هذه المشاعر المتباينة يبدي الآباء مقاومة خاطئة لاستقلال المراهق . فمعظمهم يتأرجح بين معاملة ابنائهم المراهقين وبناتهم على أنهم اطفال عاجزون ، وقادرون مقدرة كاملة وراشدة يعتمدون على انفسهم . والمراهقون ليسوا بالطبع ايا من الفئتين ، فهم لم يموتوا اطفالا ولكنهم ليسوا راشدين بعد . وما يحتاجونه عادة هو خبرة تدريجية

في الاستقلال يحترم فيه آباؤهم قدراتهم ولكنهم يقفون على أجرة الاعتماد لمساعدتهم ودعمهم كلما دخلوا في وضعيات لا يستطيعون معالجتها .

النموذج الأصلية للسلطة الأبوية :

الآباء الذين يريدون فرض ضروب من التحكم بأولادهم المراهقين وهم قادرون عليها ، ويتأكدون ، في الوقت ذاته ، من أن أولادهم يملكون الفرص للاستقلال الذاتي تدريجياً يسمون بشكل فعال في بناء قوتهم بأنفسهم ، والتحكم بها ، والاعتماد عليها ، ولتحكم النتائج . وبالمقابل ، فإن الآباء الذين يتحكمون صراحة بهم ويشيخونهم يعملون على إضعاف ثقة ابنائهم بأنفسهم على إبنائهم المراهقين يجعلون من الصعب عليهم تعلم المسؤولية والاعتماد على النفس .

واقوم هذه الملاحظات على بحث مستفيض يتطرق بأساليب الآباء في ممارسة سلطتهم على أولادهم المراهقين . ففي الفصل الثامن ناقشنا نتائج (ديانا بومريند Diana Baumrind) من أن الآباء يعملون أولادهم في مرحلة ما قبل المدرسة بأسلوب سلطوي يرجح أن يعودوا الاعتماد على النفس لدى أطفالهم أكثر ممن هم ديكتاتوريون أو متساهلون . وباستخدام أدراكات المراهقين ميزت (غلن إلدر Glen Elder) على نحو مماثل ثلاث نماذج أصلية للسلطة الأبوية (١١-١٢) .

النموذج الديكتاتوري :

لا يسمح الآباء المراهقين بالتعبير عن وجهات نظرهم في الموضوعات التي تنطوق بسلوكهم ، ولا يسمحون لهم تنظيم سلوكهم الخاص بأي حال من الأحوال .

النموذج الديمقراطي :

يشجع المراهقون على المشاركة في مناقشة القضايا المتعلقة بسلوكهم بالرغم من أن القرار الأخير يوضع من قبل الأبوين أو يوافق عليه .

النموذج التسامحي :

للمراققين تأثير أكثر في وضع القرارات 'التي تتعلق بهم من آرائهم .
ولدى بحث معطيات جمعت آلاف من طلاب المدارس الابتدائية
والثانوية ، وجدت (الدر Elder) ثلاثة علاقات ذات دلالة بين الأسلوب
الابوي المدرك وبين مواقف المراققين .

الأولى :

المراقبون الذين يرون آباءهم ديمقراطيين في ممارسة سلطتهم كانوا
أكثر تعبيراً عن الثقة بهم وتفضيلاً لأن يحكموا أنفسهم من أولئك الذين
ربوا بطريقة ديكتاتورية أو تسامحية .

الثانية :

المراقبون الذين ربوا بشكل ديمقراطي يريدون 'أن يكونوا مثل آرائهم
أكثر من الذين ربوا بشكل ديكتاتوري أو تسامحي .

الثالثة :

المراقبون الذين لهم آباء ديمقراطيون كانوا أقل شعوراً بأنهم مرفوضون
أو غير مرغوب فيهم من أولئك الذين يعيشون مع آباء ديكتاتوريين 'أو
تسامحين وبخاصة عندما يأخذ التسامح شكل ترك كل شيء للمراققين
يفعلون ما يشاءون .

أن بحث (كاندل) قد وسع من قبل (ليسر Lesser) و كاندل
(Kendell) في دراسة موسعة شملت أكثر من (٢٣٠٠) طالب من
المدارس الثانوية في الولايات المتحدة (١٣) . فوجدوا أن ٤٨٪
من المراققين الأمريكيين يدركون آباءهم استبداديين ديكتاتوريين ،
وحوالي ٢٥٪ يدركونهم ديمقراطيين ، والباقى وهو ١٧٪ تسامحيين .
وغالباً ما ينظر إلى الآباء كديكتاتوريين في حين ينظر إلى الأمهات بشكل
عام كديمقراطيات (انظر الجدول رقم ١/١٦) . وهذه النتيجة تتضح

مع دليل آخر يظهر أن الأطفال ينزعون إلى اعتبار آبائهم أكثر تعقيدا ،
وأكثر مطالب وأمهاتهم أكثر حنقا ، ودعمه وحماية ، ومركزا حول
الطفل (١٥٦٤) .

وقد أكد (ليسر وكافل) أيضا أن التسامح الأبوي لا ينجم عنه ،
بوجه خاص ، مشاعر قوية على عكس مما يمكن لبعض الآباء والمراهقين
أن يظنوا أنهم قد منحوا الاستقلال والآخرى كما أوضحنا في الجدول رقم
(٢/١٦) أن يشعر المراهقون بحرية أكثر وأكثر رضا بمكافة الراشد التي
منحت لهم عندما يكون آباؤهم ديمقراطيين ، أي عندما لا يسيطرون ولا
ينسحبون من قراوات تملق بمنشط يافعيهم .

الجدول رقم ١/١٦ - ادراكات المراهقين لأساليب ممارسة السلطة الأبوية

النسبة المئوية من رأي أمه في هذا الأسلوب ن=١٨٢	النسبة المئوية من رأي أباه في هذا الأسلوب ن=١٥٥	الأسلوب الأبوي
٤٢	٥٣	ديكتاتوري
٤٠	٢٩	ديمقراطي
١٧	١٨	نفسحي

المصدر يقوم على معطيات لوردها :

Lesser, G. S., & Knutzel, D., Parent - Adolescent Relationships
and adolescent independence in the United States and
Denmark, Journal of Marriage and Family, 1969, 31, 384
385.

الجدول رقم ٢/١٦ - العلاقات بين مشاعر الاستقلال والسلطة الأبوية
والمرحلة والإيضاحات الأبوية للقواعد لدى المراهقين الأمريكيين

مشاعر المراهق		السلطة الأبوية المبررة		تكرار الإيضاحات الأبوية بالنسبة للقواعد والقرارات	
النسبة المئوية للتوبة للمراهقين الذين يشعرون أن كلا الأبوين يمنحهم حرية كافية		الديكتاتورية الديمقراطية المتسلطة		كلا النسبتين عالية ونسبة متساوية	
٥٨	(٢٢٤)	٥٧	(٢١٣)	٧٩	(٣٠٠)
٨٢	(١٦٤)	٦٨	(٧٦)	٧٩	(٣٠٠)
٥٨	(٢٢٩)	٨٢	(١٦٤)	٧٩	(٣٠٠)
٦٣	(٢٠١)	٤٧	(٢٤٩)	٤٧	(٢٤٩)
٤٤	(١٣٣)	٦٣	(٦٤)	٥١	(١٨٠)
٦٨	(١٨٦)	٥١	(١٨٠)	٥١	(١٨٠)

المصدر : يرتكز على معطيات ذكراها .

Lesser, G. S. & Kandel, D., Parent - adolescents relationships
and adolescent independence in the United States and
Denmark, Journal of Marriage and Family 1969. 31, 348-
358.

الجدول رقم ٢/١٦ - : المواقف نحو الآباء والتحرر من الآباء

الحرية المسموح بها من قبل الآباء				
تقارير المراهقين	كافية من الآويين	كافية من جانب الأم	كافية من الأب	غير كافية من أي منهم
	٥٢٠ = ن	٩١ = ن	٤٧ = ن	١٥٤ = ن
النسبة الثوبة من المراهقين من يقول من الأصعب الوفاق مع الآويين كما كان قبلاً	٢٩	٢٢	٥٥	٥٢
من يشعر أن آباءهم محافظون	١٧	٢٢	٢٢	٥٥
من يذكر صراحة أو أكثر محلاً مع أمه خلال السنة الماضية	٦٨	٧٤	٨١	٨١
من يذكر صراحة أو أكثر محلاً مع أبيه خلال السنة الماضية	٥٩	٦٩	٧٠	٦٧

المصدر : يرتكز على معطيات أورداها :

Lesser, G. S. & Kandel, D., Parent - adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark, Journal of Marriage and Family 1989, 31, 348-356.

فمن المراهقين من ينظر الى لحيته بوصفهم ديمقراطيين . إن (٨٢٪) يعتقدون انهم قد منحوا حرية كافية و ٤٤٪ شعروا بأنه ينبغي معاملتهم أكثر كراشدين ، وبالتالى ، فإن ٦٨٪ من المراهقين الذين ينظرون الى آباءهم بوصفهم متسلحين ، و ٥٨٪ من أولئك الذين ينظرون الى آباءهم بوصفهم ديمقراطيين شعروا انهم قد منحوا حرية كافية ، وأن ٦٤٪ في زمرة المتسلحين و ٦٢٪ في زمرة الاستبداديين يعتقدون بأنه ينبغي أن يعاملوا أكثر كراشدين . وكما يظهر الجدول ، فعندما يوضح كلا

الأوين قرابتهما والقواعد ، يعيل المراهقون الى الشعور بانهم أعطوا حرية كافية ، وعملوا كراشدين .

وكخطوة أبعد وأذن (ليس وكفدل) مشعر المراهقين بانهم منحوا حرية كافية في اتجاهاتهم ازاء آبائهم . وكما لخص في الجدول رقم ٢/١٦ ، فان أولئك الذين يرون أنهم منحوا حرية كافية كانوا يميلون ، أقل بوجه عام ، الى رؤية آبائهم محافظين ، وأن لديهم صعوبات في التوافق معهم ، أو تذكر صراعات معينة معهم مما كان صحيحا بالنسبة للمراهقين الذين يريدون امتلاك حرية أكبر .

التقدم نحو علاقات اجتماعية ناضجة :

وكجزء من نضجهم الاجتماعي ، يولي المراهقون اهتماما متزايدا الى الانتماء الى زمرة الأتراب وإلى علاقاتهم بالجنس الآخر . وبالرغم من أن هذين المظهرين من العلاقات البنينة يتشابهان بشكل كبير ، فإن لكل منهما متضمنات منفصلة بالنسبة لنمو الشخصية . يضاف الى ذلك فإن النضج الاجتماعي يؤثر في كيفية بمعالجة المراهقين لحاجاتهم بالنسبة للجنس ، والأمن ، والحرية الشخصية ، وكيف يشعرون ازاء آبائهم .

الانتماء الى زمرة الأتراب :

يستجيب المراهقون بشكل نموذجي لكونهم في مرحلة انتقالية من النمو عن طريق السعي وراء التعلون بين صفوفهم . يهتم يركزون على بناء زمرة أو ثقافات خاصة بهم . ويقدم لزمرة المراهقة فرصا مفيدة للباقيين للمشاركة في المسؤولية في شؤونهم الخاصة مع تجريب أساليب في التعامل مع وظيفت جديدة وتعلم أحدهم أخطاء الآخر . وأهم من ذلك ، فان امتلاكهم زمرة أترابهم يعطي المراهقين زمرة مرجعية مطمئنة ومصدرا لهوية ترتكز على الزمرة بينما هم ينتقلون من الطفولة الى سن الرشد (١٦،١٧) .

وتبعاً لذلك ، فإن الثقافات المراهقة تقوم على قيم وحيدة يلتزم بها اليابعون وتعطيهم شعوراً بالانتماء زمرة قابلة للتمييز . وهذه القيم في جزئها الأعظم تنطوي على أذواق في اللباس ، واللغة ، والموسيقى ومناشط اوقات الفراغ التي نادراً ما يشترك فيها الكبار أو يقدرونها . ويعتقد كثير من الناس ان مثل تطيبت المراهق عن فرديته هذه تمكس نفوراً اساسياً من الراشدين ، (لا تأمن احداً قبل الثلاثين من العمر) . ورفضاً للنواميس المجتمعية للياقة ، والاحتشام ، واحترام السلطة . وبالرغم من اننا سوف ننظر في هذه القضية في المقال في نهاية هذا الفصل . فان علينا ان نلاحظ هنا ان الزخارف الثقافية للمراهقة يمكن أن تمرى الى انتهازية الراشد بقدر ما تمرى الى افعال اليابعين انفسهم .

وتدخل انتهازية الراشدين الصورة كتابس لدور اليابس الجديد لستهلك . ومعظم المراهقين يملكون النقود للانفاق ، وحرية لتقرير كيف ينفقونها . وهذا يجعلهم سوقاً جوهرياً لمواد من مثل الالبسة ، واشربة التسجيل ، وحفلات موسيقاً الروك . ومن الواضح ان بالامكان تحقيق ارباح كبيرة من قبل الفنانين ، والحرفيين ، ومتعهدي الاحتفالات الذين يتكروون التقليمات . ولهذا فان الطريقة التي ينظر فيها المراهقون ، ويتصرفون ، ويمضون وقت فراغهم لها علاقة اقل الى حد ما باصالتهم الخاصة منها بما يصور في السينما ، والمجلات ، وبرامج للتلفزيون على أنها طراز لزمرة عمرهم (١٩٤٧) .

وتمرى الاهمية المتصاعدة للانتماء الى زمرة الاتراب من الطفولة المتوسطة ، وخلال المراهقة المتوسطة الى حاجات المراهقين الى التماهي مع الزمرة ، والى كفاحهم من اجل الاستقلال . وبسبب ان المراهقين يريدون النمو فإنهم يجدون صعوبة في الاعتماد اعتماداً كاملاً على آبائهم من اجل الحنان والتقدير ما داموا لا يريدون الشعور بالتبعية اكثر مما ينبغي لآبائهم . ويتوقون الى قبول زمرة اترابهم

العوامل الهامة في الشعبية :

وفي المراهقة كما في الطفولة المتوسطة يأتي قبول الأتراب والشعبية يسر الى أولئك الذين هم جذابون جسدياً ، بارعون وموهوبون ، وواقفون من انفسهم ، فعالون ، ومرتاحون في الوضعيات البدنية (٢٠-٢٥) . وعلى العكس من ذلك فإن المراهقين الذين هم غير جذابين أو بارعين ، أو لديهم شكوك حول قيمة انفسهم ، والذين هم يخافون من رفض أترابهم لهم ، يرجح ان يتصرفوا بأساليب تجعل مخاوفهم تتحقق . وغالباً ما يدعو مثل هؤلاء اليافعين الرفض والسخرية عن طريق انسحابهم من مناسبات زمرة الأتراب . ونظراً لكونهم خجولين ، عصبيين ، ومرتبكين مع أترابهم . فإنهم يسعون لجذب الانتباه إليهم وقبولهم عن طريق الخنوع أو السخف ، أو عن طريق محاولة إخفاء مشاعر المعز بالسخرية : والتنجيع ، والتظاهر بالشجاعة .

وتوجد انقطاعات ، كما يوجد استمرار في قبول الأتراب بين الطفولة والمراهقة . فالفتاة التي كانت نعيلة قبيحة كبطة صغيرة ذات جهاز تقويم على اسناتها يمكن أن تتحول فجأة الى مراهقة جذابة ذات شعبية بين الفتيان . وتمتلك الإعجاب والاحسد من الفتيات الأخريات . وبالمثل فإن الفتى الذي كان صغيراً نحيلاً يمكن أن يبرز من دفقة نمو مراهقة فتى طويل القامة ، مفتول العضلات ، داعماً صورته اللدائمية ، ومكتسباً احتراماً جديداً من الآخرين . وفي الوقت ذاته ، فإن الأطفال الذين كانوا ذوي شعبية سابقاً والذين يظلون طفوليين انفعالياً في حين يكون أترابهم قد تعلموا التصرف بأساليب انضج قد لا يظلون متابعين كأصدقائه وأصحاب . ولهذا الأسباب جزئياً تتغير خيارات الصداقة تغيراً كبيراً خلال سنوات المراهقة المبكرة (٢١) .

ولحسن الحظ بالنسبة لكثير من المراهقين ، فإن اتساع عالمهم يمنحهم فرصاً جديدة لاكتشاف ما يمكنهم اتقانه ويشتهرون بسببه . فالفتى الذي كان صغيراً جلتاً يلعب جيداً للعب : (البيسبول) ، وكرة

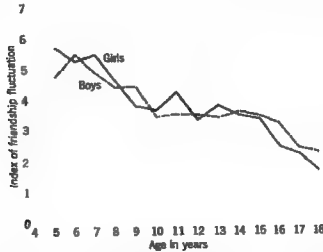


معظم الناس يعون أنوak المراهقين المتميزة في الموسيقى ، والمجالات
الأخرى . وما هو أقل قبولاً على نطاق واسع هي تلك الأنوak التي
يرعاها غالباً الراشدون الذين يروجون تقليعات من أجل القاصد
التجارية .

'لقد تم في الطفولة المتوسطة يمكن ان يصبح نجما في مدرسته الثانوية في فريق الصراع من فئة وزن الذبابة . واقتناء ذات الموهبة الصوتية أو المرحية والتي بقيت مهملة في المدرسة الابتدائية يمكن ان تصبح مفنية منفردة أو ممثلة رئيسة في البرامج المحدودة الذين كانوا يكافحون خلال المدرسة الابتدائية دون نتائج مجزية يمكن ان يؤديوا أداء في غاية الجودة في المناهج غير الدراسية التي تقدم في المدرسة الثانوية : كالفنون الميكانيكية ، والاقتصاد المنزلي أو دروس السكرتاريا . وعن طريق هذه التفرص يمكن للمراهقين ان يكونوا قادرين على تنمية مشاعر القيمة الذاتية (أو الجدارة) ، والثقة بالنفس التي لم يكونوا يمتلكونها من قبل ويريدون في الوقت ذاته مكافئتهم لدى زمرة أترابهم .

استقرار الصداقة :

بالرغم من تحول خيارات الصداقة خلال المراهقة المبكرة فهناك ميل لزيادة الاستقرار من الطفولة المتوسطة ، وخلال الشباب المبكر .



الشكل رقم ١/١٦ - العلاقة بين العمر الزمني وتقلب الصداقة بالنسبة لفتيان وفتيات المدن .

المصدر :

Horrocks, J. E. & Baker, M. E., A study of Friendship fluctuation of Preadolescents. Journal of Genetic Psychology, 1951, 78, 131-144).

وقد درس (هوروكس Horrocks) وزملاؤه التارجحات في اختيار الصداقة عن طريق سؤال الأطفال من مختلف الأعمار ذكر أسماء أفضل ثلاثة أصدقاء ، ثم تكرر السؤال بعد أسبوعين (٢٩،٣٧) . إن المدى الذي تختلف فيه القائمة الثانية عن الأولى يقدم دليلا مقربيا على التلدب . يقابل الاستقرار والشكل رقم ١٦ / ١ بين متوسط دليل تارجح الفتيان والفتيات من سن الخامسة حتى الثانية عشرة ، وتنعكس المعطيات بوضوح النزعة نحو استقرار أكبر في اختيار الصداقة مع زيادة العمر الزمني .

الاهتمامات الجنسية المختلطة والموايد :

المظهر الأكثر دلالة للعلاقات البينية التي تنبعث خلال المراهقة هو الاهتمام بالجنس المقابل . وتسهم ثلاثة عوامل في بدايات الاهتمام الجنسي المختلط في هذه الرحلة : (١) الفاتفرات الهرمونية التي تحدث خلال البلوغ تحدث المشاعر الجنسية التي تدفع الفتيان والفتيات الى ان يسمى احدهم نحو الآخر .. (ب) يرى المراهقون العلاقات الجنسية المختلطة كمظهر لكبرهم وبذلك لتقويم ذواتهم (جـ) والآباء والإئراب يتوقعون من المراهقين ان يكونوا مهتمين بالجنس المقابل . وقد يكون لدى الآبوين بعض التحفظات حول متى ومع من ينبغي لابنهم أو لابنتهم ان يعقد الموايد ، ولكنهم يرجح ان يصبحوا أكثر قلقا اذا لم يد ابنهم المراهق اهتماما جنسيا مختلطا .

وعندما يسأل المراهقون لماذا يستمتعون بالموايد فانهم يعطون واحدا أو أكثر من الأسباب التالية : لتوكيد استقلالهم ، للمشاركة في فعاليات الموايد ، - ولدى كبرهم من السن - فإنهم يفتشون عن رفيق ثابت ، في نهاية الأمر (٣٣-٣٠) . وبالرغم من جاذبية الموعد فانه ينبغي ببطء من خلال المراحل المتعددة لتكوين الزمرة المراهقة وبجلب معه مصادر عديدة من الصراع وانهم .

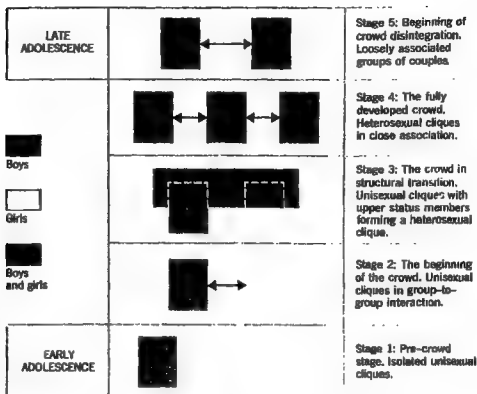
مراحل تكوين الزمرة والنمو الجنسي المختلط :

في تحليل يذكر على نطاق واسع للبنية الاجتماعية المراهقة ، صور ديكستر دنفي (Dexter Dunphy) مخطط تشكل الزمرة كما هو مبين في الشكل رقم (٢/١٦) (٣٦) . في بداية المراهقة يقف الفتيان والفتيات متساويين أحدهم عن الآخر في مجموعات وحيدة الجنس التي تميز بنقطة المتوسطة (المرحلة ١) . وسرعان ما يدخلون في التفاعل كمجموعات فتي وفتاة (المرحلة ٢) وبعدها يدخلون في مرحلة انتقالية حيث يزدوج بعض الصبيان والبنات مثني مثني (المرحلة ٣) . وبعد ذلك يجتمع المراهقون معا في أزواج من فتي وفتاة بوجه عام (المرحلة ٤) . وفي المراهقة المتأخرة يستبدل هذا بأزواج ذوى علاقة أولق مائكون بين كل واحد والآخر ، وليس لهم إلا علاقات ضعيفة مع الأزواج الأخرى (المرحلة ٥) .

وما يعني هذا على وجه الخصوص هو أن الفتيان والفتيات الذين لم يكن لديهم ما يفعله أحدهم مع الآخر قبل المراهقة يبدأون خلال المراهقة المبكرة في تنظيم الحفلات يجتبرون فيها بعذر شدد الاحساسات الجديدة والمشعر التي تربط بالحياة الجنسية الصاعدة . فيشربون (الكوكاكولا) ويستمعون الى التسجيلات ، ويرقصون ، ويطارد أحدهم الآخر ، ويمتاركون ، وفي بعض الأحيان يتماثلون في زاوية الشارع على سبيل التجريب ، ولكن هذا يتم بدقة في اطار نشاط الزمرة ، دون أى مزاجية ثابتة . ويدخلون بعد ذلك بعقد اللقاءات التي تعني أن شؤونهم الاجتماعية هي بالنسبة للأزواج والذين أتوا كزوج وليسوا مجرد زم من الفتيان والفتيات . وبمرور الزمن تنزع اللقاءات عرضا أو أحيانا الى أن تصبح لقاء متكررا ثم يتحول الى الاستقرار على الأقل ، أو الى تضيق المجال الى اهتمامات جادة قليلة (٣٦، ٣٧، ٣٨) .

وبالرغم من أن تسلسل هذه المراحل وحيد الشكل ، فإن عمر الانتقال من مرحلة لأخرى يتغير ، ومعظم الفتيات في الولايات المتحدة

Figure 16.2 Stages of group development in adolescence. (Source: Dumphy, D. C. The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 1963, 26, 230-246)



الشكل رقم ٢/١٦ - : مراحل نمو الزمرة في المراهقة (١)

المصدر :

Dumphy, D.C., *The Social Structure of Urban Adolescent Peer Groups*, *Sociometry*, 1963, 26, 230-246).

(١) مراحل نمو الزمرة في المراهقة : المرحلة الاولى : ما قبل مرحلة الحشد ، شلل منزلة وحيدة الجنس .

المرحلة الثانية : بداية الحشد شلل وحيدة الجنس في تفاعل زمرة مع زمرة .

المرحلة الثالثة : الحشد في انتقال بنوي يتألف من شلل وحيدة الجنس ذات اعضاء ذوو مكانة عالية يشكلون شلالاً من الجنس .

المرحلة الرابعة : الحشد التطور ويتألف من شلل مختلطة من الجنس ذات ارتباط ولىق .

المرحلة الخامسة : بداية الحشد التكتل ويتألف من زمر من أنواع صغيرة الارتباط.

يبدآن باللقاءات حوالي سن الرابعة عشرة ، والفتيان سرىماً بعد ذلك . وبالرغم من أن الفتيلن في هذا العمر يمكن أن يتخلقوا عن الفتيات بسنة أو سنتين في نضجهم الجسدي والاقتمالي (٢٢) . وما دام عقد القليلات علاقة اجتماعية بشكل رئيس ومحددة بمعايير ثقافية وليس بالنمو البيولوجي فلا تأثير للفروق البيولوجية على ما يبدو على العمر الذي بدأ فيه المراهقون عقد اللقاءات (٢٣) .

وكظاهرة ثقافية فان التماذج الاصلية لعقد اللقاءات تختلف مع ذلك مثال ذلك ، يميل المراهقون في المناطق الحضرية الى بدء اللقاءات في عمر أكثر من مراهقي المناطق الريفية . ويبدأ فتيان الطبقة الوسطى عقد اللقاءات أبكر من مراهقي الطبقة العاملة (٢٤) . وبالرغم من أن الأمر الاخير تبداً بعقد اللقاءات الرسمية متأخرة نسبياً ، فاقم سرعان ما تتكلم اللقاءات لتصبح ثابتة تنتهي بالزواج في حين أن مراهقي الطبقة الوسطى يميلون الى عقد لقاءات عرضية أكثر قبل استقرارها والزواج .

مصادر القلق من عقد اللقاءات بين الجنسين :

يواجه بدء عقد اللقاءات بين المراهقين بهوم جديدة كثيرة على شكل صعوبة في القرارات التي يجب عليهم اتخاها بشكل رئيس . وعندما يقرر مراهق أن يطلب الى فتاة معينة الخروج معه على سبيل المثال فإنه غالباً ما يوازن بين المكاسب الممكنة من عقد القليلات مقابل خطر الرفض ويقرر ما تكون الفئنة جالبة ذات شعبية يكون أسعد نفساً لهذا قبلت اللقاء معه ، ولكن يزود رجعان تلقى الخبرة المحبطة في رفضها له . فإذا لم تكن الفتاة جالبة ولا شعبية لها فالأرجح ألا يرفض ، ولكن سروره بقبولها لن يكون كبيراً جداً . ويستطيع الفتى تجنب صراع الاقدام والاحجام عن طريق عدم عقد اللقاءات على الإطلاق ، ولكنه يحرم نفسه منذلك فرصة العلاقة الجنسية المختلطة فلا يخاطر ولا يكسب . وتواجه الفتيات مشكلات مماثلة بسؤالهن من اللقاءات ، وفي تقرير أي الدعوات ينبغي قبولها . فالفئة التي تريد الخروج مع فتى معين عليها أن توحّد

سببلا وسطا بين أن تكون سهلة جدا أو متحفظة (في حال عدم ملاحظتها من قبله) ، أو تكون واضحة جدا في مشاعرها ، وفي هذه الحالة يمكن أن تكتسب سمعة غير مرغوبة كفتاة تلاحق الفتيان . أضف إلى ذلك ، عندما تسأل فتاة أن تخرج مع فتى لأنه يعجبها ، عليها أن تقرر ما إذا كان عليها أن تقبل فقط من أجل أن يكون لديها لقاءات ، أو أن ترفض بأمل بأن تسمع من شخص آخر يعجبها أكثر حتى ولو عنى ذلك أن ينتهي بها الأمر دون لقاء على الإطلاق (٢٩،٣٠) .

وقد كشفت الدراسات المسحية أن معظم المراهقين يشعرون بأنهم غير أكفاء ازاء عقد اللقاءات ويشعرون في البداية على الأقل بالخجل والانتكاف على الذات ، وبالارتباك . ويخشى معظم المراهقين من الوقوع في خطأ ما في اللقاء الأول . وفي دراسة لـ ١٥٠٠ طالب ثانوي وجد أن ١/٤ الفتيان و ١/٣ الفتيات يشعرون بفشلهم في عقد اللقاءات (٣١،٣٢،٣٣) .

ومن وجهة نظر الراشدين فإن مثل هذه الفهموم غالبا ما تبدو سخيفة ولا طائل تحتها . ومع ذلك ، فإن اللقاء الناضج بالنسبة للمراهقين يمكن أن يكون حاسما على مشاعرهم في تقدير ذواتهم وانتمائهم للزمرة . والشباب الذين لا يحققون لقاءات أو الذين يفعلون ذلك بشكل أخرق ، يميلون إلى الشعور بالنقص أو بالنسبة لانتمائهم الأقدر كفاءة من الناحية الاجتماعية . أضف إلى ذلك فإن الشعبية المتزايدة للمناشط الجنسية المختلطة في زمرة الأقران يمكن أن تحدث لدى المراهقين دون لقاءات للشعور بأنهم منبوذون اجتماعيا .

وما إن يبدأ المراهقون بعقد اللقاءات حتى يكون عليهم مواجهة مشكلة أخرى وهي التعامل مع الجنس . وفي المجتمع الأمريكي يتوقع الفتيان عادة البدء بالتقبيل والتربت وفيكون لديهم خبرة سابقة فيهما فيخاطرون بأن يكونوا مرفوضين أو أسوأ من ذلك ، موضع سخرة بسبب جهل أخرق . والفتيات اللواتي يتوقعن وضع حدود على العمليات الجنسية عليهن أن يقررن إلى أي حد ينبغي أن يدمن الأمور تسير للحفاظ على

اهتمام الفتى دون أن تسبب له فقدان الاحترام . لأنه بالنسبة للفتيان والفتيات ، فإن المفاتحات الجنسية والقرارات إنما تتأثر بتوقعات زمرة أقرانهم الذين يشعرون بالضغط لتكييف سلوكهم بماير آباءهم (التي يشعرون بالحاجة إلى زلميش ضمنها) ، ويقدر ما تكون للنواحييس الأخلاقية . للمراهقين أصرم يرجع أن تكون جهودهم لكي يصبحوا ذوي خبرة جنسية تسبب لهم قلقاً (حول كونهم مراقبين) وشعوراً بالذنب (حول فعل خطأ ملائمة) .

وإذا انتقلنا إلى مصدر تعلم اليافعين للموضوعات الجنسية أورد (ثورنبورغ Thornburg) عام ١٩٧٥ أن ٤٠ ٪ من المراهقين الذين درسهم دراسة مسحية يحصلون على معلوماتهم الأولى حول الجنس من أقرانهم

الجدول رقم ١٦/٤

مصادر المعلومات الجنسية الأولية (بالنسب التوية)

المصدر	الذكور = ١٨٠	الإناث = ٢٧١	الجميع = ٤٥١
الأم	٤٠	١٩٣	١٣٥
الأب	٣٠	١٠	٤٠
الأقارب	٤٢	٣٥٣	٣٩٤
المطالعة (الكتب)	١٧٢	٢١١	٣٨٣
الطبيب	٣	٥	٨
الراهب	٦	٤	١٠
الخبرة	٧٩	٢٧	١٠٦

المصدر :

Thornburg, H.D., Adolescent sources of initial sex information in R. E. Grinder (Ed.) Studies in Adolescence (3rd ed.) New York, MacMillan, 1975.

و ٢٠ ٪ يحصلون عليها من الطالبة (٤٤) والجدول رقم ١/١٦ يسرد هذه المصادر وغيرها للمعلومات الجنسية للأولية بالنسبة للفتيان والفتيات كليهما . والسبب في أن الفتيات يتلقين معلوماتهن الأولى من أمهاتهن أكثر مما يفعل الفتيان هو أن هذه المعلومات تتضمن ما تخبره الأمهات لبناتهن حول العادة الشهرية . ويلاحظ نورنبرغ أن هذه المعطيات لا تختلف كثيراً من المعطيات التي جمعت من (٢٠ أو ٢٠) سنة مضت ، والتي توحى بأنه لا التربية الجنسية في يومنا هذا في كثير من المدارس ولا الانفتاح المزعوم في يومنا هذا على مناقشات الأسرة للأمور الجنسية قد أثرت كثيراً على مصادر المراهقين للمعلومات الأولية حول الجنس .

الحياة الجنسية والأمان والخصوصية :

إن المشدات النفسية وتوترات الحياة الجنسية المختلطة قد وصفت وصفاً جميلاً من قبل (هاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan) في تصوره للحاجات التفاعلة من أجل الحياة الجنسية (*) والأمان والخصوصية (٥) . فالحياة الجنسية تدل على التعبير عن النوازع الجنسية . ويدل الأمان على التحرر من القلق ، وتدل الخصوصية الحميمة على العلاقات التعاونية الوثيقة بين الناس . وبما لسوليفان ، فإن جزءاً هاماً من النمو هو تعليم تلبية هذه الحاجات الثلاث كلها في العلاقات البينية ، دون أن تدع اية حاجة تتداخل أو تتعارض مع الحاجتين الآخرين .

الحياة الجنسية مقابل الأمان :

وبما (لسوليفان) فإن شروب عدم التأكد الجنسية التي تبدأ في منتصف المراهقة تمثل صراعات بين الحاجة الى الحياة الجنسية والحاجة

(٥) استخدم سوليفان في الواقع كلمة « الشهوة » كمصطلحه بالنسبة للحياة الجنسية لأن للشهوة معاني سلبية لم يقصد سوليفان تعبيرها واحد التعريفات في معجم (راندوم) المنزلي هو « الرغبة الجنسية الفسنية » . وقد قررنا استخدام كلمة أكثر حياداً هي الفاعلية الجنسية بدلاً منها .

الى الامان . فعلى المراهقين ان يتعلموا التعامل مع الجنس بأساليب لا تسبب لهم القلق الذي يعاني منه معظمهم في سياق خبراتهم في اللقاء مع الجنس الآخر . ومع ذلك ، فإن اليافعين المفرطين في الشعور بعدم الامان في التعبير عن نوازمهم الجنسية يمكن ان يمان بتجنبوا الجنس الآخر او يسعوا وراء علاقات افلاطونية من نمط علاقة اخ باخت . والناس الذين لديهم مثل هذه الصراعات بين الحاجة الجنسية والحاجة الى الامان والتي لا تستمر في سن الرشد يميلون الى عدم الزواج او يرتبون زيجات لا يوجد فيها جنس او القليل منه . واحد مظاهر النشاط الجنسي الهامة التي غالباً ما تسبب القلق بين المراهقين هي العادة السرية . فاعادة السرية منتشرة على نطاق واسع بين طلاب المدارس الثانوية وهي ليست

الجدول رقم ١٦/٥

تكرار ممارسة العادة السرية بين طلاب المدرسة الثانوية

العينة	لا يمارس على الاطلاق	مرة في الشهر	مرتين في الشهر مرة في الشهر او اكثر
الذكور (النسبة المئوية)	١١	١٢	٧٧
الاناث (النسبة المئوية)	٦٠	٢٣	١٧

المصدر :

Gognton, J. A., Simon, W. & Berger, A. J. Some Aspects of Sexual adjustment in early and later Adolescence, in J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), Psychopathology and Adolescence, New York, Grune & Stratton, 1970).

شائعة بين القتيات كما يوضح ذلك الجدول رقم (١٦/٥) . العادة السرية أكثر شيوعاً عند القتيان مما هي لدى القتيات اما تمرى عادة الى واقع انهن يعشن البلوغ بأساليب مختلفة . فالقتيات بخاصة يعلن

الى التفكير بالنضج الجسدي في حدود الفاعلية الجنسية النوعية ، في حين ان الفتيات يملن اكثر الى التفكير فيه في حدود الماطية الخيالية ، والحب والزواج (٤٧-٤٨) . وبالرغم من ان مايقارب (٨٠ ٪) من الفتيان الذين درسوا دراسة مسحية يقولون انهم يمارسون الممارسة السرية مرتين في الاسبوع او اكثر فمن الواجب ملاحظة ان كمية الممارسة ليست مفرطة حقاً باستثنا الفتي وهذا نادر ، الذي يصبح منشغلاً كثيراً بذلك بحيث نادراً ما يستطيع ان يفعل اي شيء آخر .

ونحتاج هذه النقطة إلى ان تبرز ، لان ممارسة المادة السرية كانت وما تزال موضع تحريم ديني ، ومصدر خوف من ان الفقدان غير الطبيعي للمني يمكن ان يوهن حيوية الجسم ، وموضوع إنذار رهيب من ان سوء الاستعمال الذاتي يقود إلى الجنون أيضاً . ومع هذه الأساطير وماحولها من إنذارات من كل جانب ، ومع محاولة الأبوين منع فتيانهم من الاستمتاع فقد كانت اجيال من المراهقين من الشعور بالذنب والقلق بسببه (٤) . وإذا تركنا القضايا الدينية جانباً فإننا نستطيع ان نقول بعدم وجود اي دليل على ان الاستمتاع يحدث اي نوع من الاذى الجسدي او النفسي ، فيما عدا مشاعر الشخص بأنه شيء سيء فعله (٤٩،٤٨،٤٧) .

الخصوصية الحميمة مقابل الفاعلية الجنسية :

تبدأ الخصوصية الحميمة بأن تكون هامة في العلاقات الجنسية المختلطة خلال المراهقة المتأخرة . فقبل هذا الوقت ، وبالرغم من اهتمامهم المتزايد بالجنس الآخر ، يكون للبالغين عادة اصدقاء حميمون ومؤتمنون على الأسرار ، مع أعضاء من جنسهم أولاً . ولكن حيث ان زمرة الاكتراب الاوسع قد أصبحت اقل أهمية ، وأصبح اللقب بالجنس الآخر أكثر جدية ، فإن الفتيان والفتيات الذين يلعبون معاً يملكون اصدقاء صداقة قوية يزورون بيوت بعضهم بعضاً ، ويشترك احدهم آمال الآخر ومخاوفه ، ويلجأ كل منهم للآخر للراحة والدم ، وتسلل

مستقبل علاقاتهم على المدى البعيد . وعندما يستطيع فتى أو فتاة ان يكون افضل صديق للآخر ومواعداً وشريكاً في الخبرات الجنسية فإنهما يحققان مقدرة ناضجة على الخصوصية الحميمة الجنسية المختلطة .

وفي تنمية هذه المقدرة يدخل المراهقون الأكبر سناً في عملية حل الصراعات بين مثل هذه الخصوصية الحميمة وحاجاتهم للنشاط الجنسي والأمان ، فالمرهقون في خبرتهم الجنسية المختلطة الباكورة غالباً مليحزون بين الشريك الجنسي من ناحية وبين أولئك الذين يحترمونهم ويريدون ان يكونوا على علاقة وثيقة بهم من ناحية أخرى . ولكنكماس لهذا الصراع يدع الفتيان والفتيات أحياناً انقسمهم يلعبون مع رفقاء لا يتقرونهم بوجه خاص ، ولا يريدون ان يكونوا لهم اصدقاء صداقة قوية ، ولا يتوقعون الاتصال بهم بشكل متكرر في المستقبل (كما في مفادرات نهاية الأسبوع ، بالصيف) . ومع ذلك ، عندما يواجه فتى أو فتاة شخصاً يقدره ويتوق ان يكون رفيقاً ثابتاً له فإن العلاقة تبقى نظيفة نسبياً . وحل هذا الصراع يتأثر بالطبع بالقيم الاجتماعية ، ونمو الشخصية من حيث انه يقدر ما يرى المجتمع الأوسع الجنس شيئاً صالحاً أو شيئاً يستطيع للناس ان يستمتعوا به أو يجب ان يستمتعوا به . يسارع المراهقون إلى تجاوز التمييز بين العلاقات القدسة أو المندسة والليافعون الذين بلغوا نضجاً كافياً يمكنهم من المزاوجة بين النشاط الجنسي والخصوصية الحميمة في العلاقة مع شخص من الجنس الآخر يدخلون سن الرشد بالقسام نفسي في هذا الشأن . ويوصفهم راشدين يمكن ان يكون لهم حياة جنسية محدودة جداً أو قد يكون لهم زيجات عنيقة مع حياة جنسية نشيطة خارج الحياة الزوجية مع شركاء لا يكون لهم الاحترام .

الخصوصية الحميمة في مقابل الأمان :

يجب على المراهقين إمادة توجيه تعلقهم بالأصدقاء نحو اعضاء الجنس الآخر من أجل دمج حاجاتهم للخصوصية الحميمة والأمان . فالفتيان الذين كانت لهم صداقات قليلة باكورة يمكن الا يشعروا بالارتياح

مطلقاً في عقد علاقات وثيقة بأناس آخرين من أي من الجنسين. وما دامت الخصوصية الحميمة تهدد أمثالهم فإنهم يشعرون بأنهم آمنون سيكولوجياً بعيدلين ، ورسميين ، أو بعلاقات سطحية مع عدد كبير من الناس ثم يقللون علاقات متينة حميمة مع عدد قليل من الناس ، ومع صاحب أو صاحبة واحدة .

ويمكن لفتيان آخرين أن يشعروا بالأمان في العلاقات الوثيقة التعاونية مع أعضاء من الجنس الآخر ، والمراهق الذي لا يبلط هذا النمط من الصراع يمكن أن يصبح راشداً ، وإذا تزوج فإنه لا يعتبر الزوجة كصديق حميم موثوق . ومثل هؤلاء الناس يقصرون العلاقة الزوجية على الأدوار الجنسية ، وتلبيز المنزل ورعاية الأطفال ، في حين يهتمون على آبائهم ، وأشقائهم ، أو أصدقائه من جنسهم كمصدر للنصح ومشاركة الأسرار ، ومناقشة الأمور الشخصية .

الانجاعات لآراء الآباء :

ما إن يصبح المراهقون أكثر استقلالاً ، وفاعلين اجتماعياً ، فإن انجاعاتهم لآراء آبائهم تتغير في الغالب . ومعنى الكمية المتزايدة من الاهتمام ، والحنان والالتزام الذي يعطيه الناشئة لزمرة الأتراب ، والمناشط الجنسية المختلطة ، وبخاصة عندما يدلون بعقد اللقاءات الجادة أن لديهم أقل من كل ذلك لآراء آبائهم . وعلى الآباء أن يتعلموا التخلي عن شيء من حنان أولادهم ، وهو أمر يؤلم قليلاً دوماً وبخاصة إذا كانت هناك روابط أسرية وثيقة . وعندما يدرك المراهقون أن آبائهم قد تألموا بسبب استبدالهم بمواضيع حب ، فإنهم غالباً ما يشعرون بالاثم ويحاولون التبرير لأنفسهم تعلقاتهم العنصرية خارج الأسرة .

ويضع المراهقون أحياناً أساليباً لابتعادهم عن آبائهم وبخاصة قناعتهم بأن آبائهم غير جاديين . ويصبح من هم في المراهقة للتوسطه ينتقدون مظهر الجنس الآخر من آبائهم انتقاداً كبيراً . ويتعلم الفتيان

من قصة شعر أمهاتهم ووزنهن ، وزينتهن ولباسهن ، وتشكو الفتيات من واقع آباءهن ينصلون تدريجياً ، وتنمو كروشهم ، أو يلبسون البسة ذات طراز قديم (١٢-١٥) .

ويمكن للمراهقين أن يجدوا أشياء كثيرة خاطئة في سلوك آبائهم ، أنهم يندخون بافراط ، ولا يقومون بما يكفي من التلميذات الرياضية ، ولديهم أصدقاء غير مثقفين ، ولا يثيرون الاهتمام ، إنهم ذوو أفكار قديمة ، ويتدخلون في أساليبهم ، ويعيشون حياة مملّة ، وغير ذلك . ومثل هذا الانتقاد لا يعني بالضرورة إضعافاً لحب المراهقين لآبائهم . إنها تساعد فقط في تذكير المراهق أن دوره من جيل مختلف ، ولهم نظرة مختلفة بحيث لا ينبغي اللجوء أن يشعر بالذنب من سعيه واستمتعته بارتباطات عاطفية مع أفراد جيله .

أضف الى ذلك أن هذه الانتقادات السطحية لا تعني أن القيم الأساسية للمراهقين لا تنسجم مع قيم آبائهم ، أو أن آباءهم لهم تأثير أقل على أولادهم المراهقين . وكما ذكرنا في الفصل الثالث عشر ينصاع المراهقون أكثر ما ينصاعون الى تأثير أترابهم في المراهقة المبكرة ، ولكن هذا الانصياع يضعف تدريجياً بين سن (١٢ - ٢١) سنة . وعلى ذلك ، وعلى الرغم من أن من هم في المراهقة المتوسطة يقضون وقتاً أكبر مع أترابهم ، فلهم يصبحون أقل تأثراً بهم . كذلك فإن المراهقين الذين يسرون بمكس هذا الاتجاه عن طريق الاستمرار في التأثر بالزمرة إنما يفعلون ذلك عادة لواحد من سببين : إما أنهم يفتقدون لتقدير الذات ، ويشعرون أن عليهم كسب الخطوة لأنفسهم لدى أترابهم ، أو أن آباءهم لا يقدمون لهم ما يكفي من التوجيه ولذلك يعتمدون على أترابهم للمساعدة . الفراغ الأبوي (١٥-١٥) .

ويجب أن نلاحظ أن مصدر التأثير الذي يستجيبون له أكثر من غيره يختلف نوعاً ما مع الوظيفة . مثال ذلك ، من المرجح أن تنصت الناشئة الى الآراء أكثر من الانصياع لأترابهم في أمور من مثل مستقبلهم

الدراسي ، وخطوهم المهنية ، ومن ناحية أخرى يرجع أن ينصت المراهقون إلى آرائهم عندما يتطرق الأمر بكيفية لباسهم ، وبمعالجة علاقاتهم بالآثار ، وكيف يقضون أوقات فراغهم (٥٧-٥٨) .

ولا يمارس الآباء ولا الأقران تأثيرا كبيرا على الناشئة قرب نهاية المراهقة ما داموا يصبحون واثقين من قدراتهم في اتخاذ القرارات . وفي حين أنهم يواصلوا تقدير الآراء التي يقلعها الأقران ، والآباء والمراهقون الآخرون ، والمراهقون الأكبر سنا يفكرون بشكل متزايد بأنفسهم ويعتمدون على حكمهم الخاص (٥٨-٦٠) . ومثل هذا الاستقلال قد عبر عنه فتى مراهق متأخر كما يلي : « الانصياع هو ما تعمله لتبقي أبوك بعيدا من الشكوى منك عندما تحزم أمرك أنك تريد فعلا أن تفعل ما تفعل (٦١) » .

تكمّل الهوية الشخصية :

تلبنا في فصول سابقة عملية تشكل الهوية من مرحلة الرضاع — عندما يتعلم الأطفال التعرف على أنفسهم كأشخاص متميزين من الأشخاص الآخرين والأشياء ، وخلال سنوات ما قبل المدرسة — عندما يصبح المصبيان والبنات واثمين للفروق الجسدية بين الجنسين ، وخلال مرحلة الطفولة المتوسطة عندما يبدأ الفتيان بتبني لدوار جنسية مختلفة، ويتعرف كل واحد على القدرات الفردية للآخرين ، ومواهبهم ، واهتماماتهم . وتصبح تنمية صورة متماسكة للمرأة من نفسه هامة خلال المراهقة المتأخرة ، عندما لم تبلغ ذروتها في تكمل احلس بالهوية الشخصية .

كان (اريك اريكسون) أول من تحدث عن دور تشكيل الهوية في نمو المراهق وحدد اريكسون نهاية المراهقة كزمن يصبح فيه الناس واثقين وثوقا مناسباً مما يعتقدون ، ومما يريدون فعله بحياتهم . والشعور بالهوية الشخصية نتاج لكل شيء تعلموه من ذواتهم في ادوارهم

المختلفة كطالب ، وابن ولبنة ، ورياضي ، وموسيقي ، وصديق أو صديقة ، وعضف في كنيسة ، وكاتب البقال ، وهكذا . وما أن تنجز هذه النظرة المتكاملة لأدوارهم ، وقدراتهم ، واهتماماتهم ، واتجاهاتهم وانظر على الآخرين فلنما تعطي المراهقين شعورا بالاستمرار مع الماضي واستلخهم في الاعداد لمستقبلهم . وبعبارة أخرى ، يجب أن تعني الهوية الشخصية المتكاملة أن النافذة تعرف من يكونون ، وأين كانوا ، وما الامكانات التي قد يريدون النظر فيها من أجل المستقبل (١٦-١٧) .

ولا يعني هذا أن المراهقين المتأخرين يضمون التزامات دائمة وللبنة لأهداف للحياة المختلفة ومنظومات قيم . فعلى العكس من ذلك ، الهوية الشخصية عملية مستمرة تتغير مع العمر ، مع اكتساب الناس أمور جديدة وممارسة أدوار مختلفة ، زوجة ، أب ، مستخدم ، رئيس ، جد ، أرملة إلى غير ذلك بصرف النظر عما يمكن أن تتغير نتيجة لذلك . إنها تبطل بأن تتخذ شكلا لاجئا يعني شيئا لهم ، ويعطي معنى واتجاهها لحياتهم .

ويتقضي المراهقون ، في عملية تنمية شعور بالهوية ، سنوات متعددة يدرسون ويجربون مدى واسما من الأدوار والمعتقد . إنهم يفكرون بأنكلفت مختلف الأعمال ، وأنهم ، ويعقدون اللقاءات ويصادقون أناسا مختلفين كثيرين ، ويدرسون مختلف المواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، والفلسفات الدينية . ولأن المراهقين يصنفون بنشاط أنماط العمل ، والأصدقاء ، والرفاق في حيز الامكان ، وفلسفة الحياة التي يمكن أن يودوا الالتزام بها للتراما ذا دلالة ، ويفيرون آرائهم بشكل متكرر حول ما يرغبون فعله ، والناس الذين يحبون صحبتهم ، واستجابتهم للوضعيات المختلفة . ولعلنا فلن المراهقين أقل قدرة على التنبؤ بسلوكهم مما كانوا أطفالا . وطبيهم أن يتحولوا عدم اليقين لدى سعيهم وراء أسلوب حياة متماسك .



وكجزء من نمطين احساسهم بالهوية الشخصية يبدأ المراهقون في
مرحلة المراهقة المتأخرة بالتفكير في الالتزامات المستقبلية بالاهداف
التعليمية والمهنية .

واقع ان المراهقين يمضون سنوات عديدة في انماء هوية متكاملة
قد قاد الى تعميمين امتثقا على نطاق واسع ولكنهما غير صحيحين حول
النمو في المراهقة :

الاول : ان المراهقين الاسوياء يمرون بازمة هوية تحدث محاولاتهم
لتحقيق الهوية خلالها عاصفة سيكولوجية ، وشدة نفسية .

والثاني : وبسبب هذا البحران السيكولوجي المزموم لا يوجد
استمرار بين ما يكون عليه الناس كمراهقين وبين ما يكونون عليه
كراشدين .

وقد اعتقد (اريكسون) ، ومطلون نفسانيون آخرون كثيرون بان
على المراهقين ان يعلتوا من بحران داخلي كبير لكي يصبحوا راشدين
حسني التكيف ناضجين (٦٦ - ٦٩) . ومع ذلك ، فإن هذه النظرات تقوم
بالكامل على الخبرة الاكلينيكية مع المراهقين المضطرين الذين يسعون
وراء العلاج بسبب مشكلاتهم النفسية . والبحوث لدى مراهقين انتقوا
عشوائيا بين اولئك المسجلين في المدرسة (اكثر من اولئك الذين هم
تحت العلاج الطبي النفسي) تعرض صورة اخرى . فهذه الدراسات
تبين ان معظم المراهقين يسرون بهدوء نحو تكامل الهوية دون معاناة
ازمة عاصفة ، وان هناك استمرارا جوهريا بين شخصيتي المراهق
والراشد .

تحقيق الهوية وازمة الهوية :

لقد ساعد جيمس مارشيا James Marcia وزملاؤه إذ وصفوا
مراتب الهوية الأربع وقياسها في إيضاح عملية تشكيل الهوية (٧٠-٧٣) .
ويصف مستوى الهوية اين يكون الشخص فيما يتعلق بتقرير التزام ذي
دلالة لمهنة ما ، او منظومة قيم ، او عقيدة سياسية كما يلي :

٢٧ - نمو العقل ج ٢ - ٢٢

تحقيق الهوية (*) : Identity achievement :

وهو الالتزام بمهنة اختيرت من بين عدة امكانات درست ، والالتزام بعقيدة بعد اعادة تقيمها ، وحل معتقدات سابقة بطريقة يكون الشخص معها حر التصرف الآن .

إمالة تحقيق الهوية : Identity Preclosure :

وهي التزام قبل اوانه باهداف ومعتقدات اقترحها آخرون (الايجو مادة) دون أن ينظروا في امكانات بديلة حسب شروطه هو أو هي .

تأجيل تكوين الهوية : Identity Moratorium :

وهو جهد مستمر في النظر في إمكانيات والتزامات لم تتحول إلى تحديد الذات واضح ومتردد .

تشتت الهوية : Identity Diffusion :

وهو فقدان الالتزام ، وفقدان الاهتمام بالعمل على تصنيف إمكانيات مستقبلية .

وتبين دراسات على طلاب السنة الجامعية الأولى أن هذه المراء الأربع موزعة بالتساوي بينهم ، وأنها ترتبط بفروق في العمل الوظيفي للشخصية . فالطلاب الذين حققوا هويتهم يميلون إلى الأداء اداء افض في المهمات الذهنية ، وهم أكثر ثقة بأنفسهم واقل قلقاً ويمتلكون مقد أكبر على العلاقات الحميمة البينية من الزمر الثلاث الأخرى . ويميل الطلاب الذين هم في مرتبة إمالة تحقيق الهوية إلى أن يكونوا أكثر صرا

(*) انظر لبت المصطلحات النفسية الواردة في الكتاب في آخره تحت كلمة Identity ففهم معنى هذه المصطلحات بوضوح (الترجمة) .

من الزمر الأخرى ، ووضع أهداف عالية غير واقعية لأنفسهم ثم يقومون بأقل جدوى في المهمات اللغنية ، ويعرض تقدير ذاتي مبالغ به سرعان ما يتهاوى لدى تحديه ويصبحون ملتزمين بعلاقة متجمدة وسطحية مع الآخرين . والطلاب المؤجلو تحقيق الهوية وتشتتها يميلون الى الوقوف بين الآخرين في معظم هذه الأبعاد ، ومع ذلك فإن مؤجلي تحقيق الهوية وتشتتها يميلون الى الوقوف بين الآخرين في معظم هذه الأبعاد ، ومع ذلك فإن مؤجلي تحقيق الهوية تقلقاً من الزمر الأربع كلها . ولطلاب المشتتي الهوية يشبهون الى حد ما زمرة معاني تحقيق الهوية في امتلاكهم بتقدير ذاتي فقير وعلاقات بينية سطحية (٧٢ - ٧٧) .

وبالرغم من أن مراتب الهوية هذه تساعد على إيضاح سلوك المراهق في مرحلة المراهقة المتأخرة في نقطة ما من الزمن ، فإنها مجرد مراحل في نمو الناشئ وليست سمات دائمة . مثال ذلك ، يمكن أن يبدي مراهق ما تحقيق الهوية فيما يتعلق باللهمة القبلية ، ويؤجل تحقيق الهوية فيما يتعلق بمنظومات المعتقدات العامة . ويمكن الناشئين أن يبدؤوا مرتبة تحقيق الهوية خلال الجامعة أيضاً بالرغم من أن تحقيق الهوية مرتبة مستقرة بحيث يميل المراهقون الى التحرك نحوها أكثر من الابتعاد عنها (٧٨) .

والجدول رقم (٦/١٦) يوضح التغيرات الحاصلة في مرتبة الهوية لدى (٤٧) طالباً من كلية الهندسة الذين تابعهم ووترمان وزملاؤه من السنة الأولى الى السنوات الأخيرة (٧٩) . وأكثر التغيرات دلالة كما هو مبين في الجدول إنما هي حركات انطلاقاً من مرتبتى الإعاقه وتاجيل تحقيق الهوية ، وفي مرتبة تحقيق الهوية . وتكرار مرتبة تشتت الهوية يبقى على حاله مع أعداد متساوية من الخروج والدخول إليها . ووجد ووترمان وغولدمان (Waberman & Goldman) : في دراسة مطالة في كلية آداب متحررة ، نفس النوع من التغير النمائي المتدرج إذ يميل

الطلاب الى الانتقال من مرتبة تأجيل الهوية ليصبحوا محققين للهوية .
وترك الاكثر الكلية مع شعور راسخ جيداً نسبياً بالهوية (A) .

وبالرغم من مثل هذه الاختلافات في مراتب الهوية فإن دراسات
عديدة أخرى على طلاب المدارس الثانوية والجامعة تدل على أن معظم
المراهقين يتقدمون نحو النضج بهدوء جيد ، دون المرور بأزمة
عاصفة . ولا يعاني أكثر من ٢٠ ٪ شدة نفسية سلبية ، وحوادث الشدة
النفسية السلبية المعتدلة كارتفاع وعي الذات ، وهبوط تقدير الذات :
وعدم استقرار الصورة الذاتية يرجع أن يحدث في المراهقة المبكرة عندما
يواجه الناشئة تغيرات جسدية رئيسة أكبر من المراهقة المتأخرة عندما
يعملون على تكامل هويتهم الشخصية (A۱۹۸۱) .

الجدول رقم (١٦/٦) - طلاب الجامعة في كل مرتبة هوية
مهنية وايدولوجية ومرتب وعدد من ينتقل خارج كل مرتبة او الى
داخلها من نهاية السنة الجامعية الاولى الى السنة الأخيرة
(عدد العينة = ٤٧) .

المرتبة المهنية	سنة اولى جامعة	سنة أخيرة	سنة اولى يخرج من مرتبة قبل بداية السنة الأخيرة	سنة اولى ينتقل المرتبة قبل بداية السنة الأخيرة
تحقيق الهوية	٧	١٩	٢	١٤
تأجيل تحقيق الهوية	٨	٠	٨	٠
إعاقة تحقيق الهوية	١٧	١٤	٥	٢
تشئت الهوية	١٥	١٤	٨	٧

المرتبة الايديولوجيا	سنة اولى جامعة	سنة اخرة يخرج من مرتبة قبل بداية السنة الاخيرة	سنة اولى ينقل المرتبة قبل بداية السنة الاخيرة	
الايديولوجيا				
تحقيق الهوية	٥	٢٠	٠	١٥
تأجيل تحقيق الهوية	٤	١	٤	١
إعادة تحقيق الهوية	١٩	٧	١٢	١
تشتت الهوية	١٧	١٧	٥	٥

المصدر :

Waterman, A.S., Geary, P.S., & Waterman, C. K. Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental psychology*, 1974, 10, 387-392.

استمرار نمو الشخصية :

اظهرت للدراسات الطولية استمرارا كبيرا في نمو الشخصية من المراهقة الى سن الرشد . وبالرغم من أن الناس يتغيرون بتقدمهم في السن ، فإنهم يتعلمون أكثر ويشغلون ادوارا جديدة ، ويسمون وراء وسائل جديدة لمواجهة الظروف المتغيرة لحياتهم .. ويظلون أساسا على حالهم في أسلوب تفكيرهم ، وفي معالجة العلاقات البينية . وفي ادراكهم من قبل الآخرين .

واكثر الدراسات الطولية لنمو الشخصية استنفاداً قد بدأت من قبل معهد النمو الانساني في جامعة كاليفورنيا في بيركلي عام ١٩٢٨ (٩٠) . وقد لخص (هان Haan و Day المصليات من الاختبارات - والمقابلات والمصادر الاخرى التي جمعت في فواصل زمنية منتظمة بالنسبة لميتين في الدراسة : الزمرة الاولى توبعت من سن (١٢ - ٥٠) سنة من دراسة اوكلاند للنمو ، وتوبعت لآخرى من سن (١٢ - ٤٠) سنة من دراسة التوجيه (٩١) . والجدول رقم (٧/١٦) يرد (٢٤) سمة جمعت في الطرائق التالية : اساليب مقارنة المعلومات ومعالجتها ، اشكال التفاعلات البينية، الاستجابات لمؤثرات التنشئة الاجتماعية ، وطريقة عرض الذات . وتتل جميع معاملات الارتباط الأكبر من (+٠.٥٠) على ثبات احصائي ذي دلالة عبر الفترة الزمنية المدروسة ، وتوحي النتائج بقوة بان هذه السمات قد رسخت قبل نهاية المراهقة المبكرة ولم تتأثر بعملية نمو المراهق او بخبرة الراشد اللاحقة . وتؤكد العديد من الدراسات الاخرى ان نمو الشخصية لا يتقطع عادة في المراهقة بل يتواصل باستمرارية كبيرة من المراهقة الى سن الرشد (٩٢، ٩٤) .

الجدول ٧/١٦ - ثبات السمات من المراهقة الى سن الرشد في دراسة اوكلاند للنمو (O.G.S) والأعمار (١٢ - ٥٠) سنة ودراسة التوجيه (G.S) والأعمار من (١٢ - ٤٠) (*) .

البُنىود	الانسانات	الذكور		
طرائق مقارنة المعلومات ومعالجتها	دراسة اوكلاند	دراسة التوجيه	دراسة اوكلاند	دراسة التوجيه
يستجيبون جمالياً	٠.٤٨	٠.٦٥	٠.٧٦	٠.٨٠
منطوقون لغوياً	٠.٦٦	٠.٦٩	٠.٧٩	٠.٨١
اهتمامات واسعة	٠.٧٢	٠.٦٩	٠.٧٩	٠.٨١
يمتد بنفسه موضوعياً	٠.٦٥	٠.٥١	٠.٧٦	٠.٦٠

استيطاني	٥٧٠	٧٠	(١٩٠)	٦٦
يفكر بشكل غير تقليدي	٦٦	٧١	(٢٠٢٧)	٥٦
مجنس	٥٤	٦٦	(١٩٨)	١٥٠
لديه مفهوم حول جسده	(٢٨)	٥٤	٥١	٦٥
أشكال ردود الفعل البينية	١١	٨٨	٧١	٦٢
يستجيب للعبية	٦٦	٧٦	(٢٧)	٨٨
يسهل للتوكيد	٦٦	٧٢	٦٧	(١٩٩)
متزن اجتماعيا	٦٦	١٢	٥٠	٥٥
طيس مستقلة	٧٤	٥٩	٦٠	٥٨
متسرع	٧٤	٥٩	٦٠	٥٨
لا يشق بالآخرين	٧٧	(١٩٦)	٥٥	٦٥
استجابات على مؤشرات التنشئة الاجتماعية				
كثير الشكوى (يصعب إرضائه)	٦٦	٧٠	٧١	٦٢
سلوك جنسي نمطي	٥٩	٧٧	٥٢	٧٧
متصرف	٧٠	٧٥	٦١	٧٢
مفرط التحكم	٦٤	٧٢	٦١	٧٦
ضعيف التحكم	٧٠	٦٦	٧٢	٧٢
يتجاوز الحدود	٦٧	٦٩	٧٧	٦٤
يشعر بأنه ضحية	(٢٧)	٥٢	٧٤	٦٥
أسلوب عرض الذات				
منح للاهتمام	٧٤	٧٧	٦٢	٦٥
بشوش	٦٩	٧٠	٦٢	٦٧
واقعي عن ذاته	٥٧	٧٠	٥٧	٦٧
واقعي عن مظهره	٦٧	٥٥	(١٩٨)	٥٦

د.٦٨	د.٦٥	د.٦٢	د.٧٢	كتسب الكلام
د.٨٦	د.٨٧	د.٧٨	د.٨٠	للمستوى اللغوي
د.٦٢	د.٤٤	د.٧٢	د.٦٤	سريع الانتعاش
د.٦٧	د.٦٠	د.٦٩	د.٧٧	جلاب جسديا
د.٥٦	د.٦٢	د.٦٦	د.٦٢	صحة اساسي
د.٦٩	د.٧١	د.٧١	د.٦٩	يعبر مسرحيا عن ذاته
د.٨١	د.٧٥	د.٥٧	د.٦١	التهوؤمي
د.٥٨	د.٦١	د.٥٧	د.٧٢	وعديف
د.٦٧	د.٤٠	د.٥٥	د.٦٢	يفكر من الليل

المصدر :

Haan, N. & Day, D. A. Longitudinal study of change and sameness in personality development, Adolescence to later adulthood International (Journal of Aging and Human Development, 1974, 5, 1:1-38).

السلوك الجنسي :

أصبحت اتجاهات الأمريكيين ازاء الجنس منذ الستينات متحررة بشكل متزايد واصبح بعض الناس يهتمون بان هذا التحرر يمكن ان يقود الى الفساد الاخلاقي لاجتماعنا ، وبخاصة ان الناشئة قد اصبحوا لا اخلاقيين جنسيا وغير شرعيين ، ووسائل الاتصال الجماعية الشعبية تصور بشكل مسرحي راقص (السوينغ) إذا كانوا نماذج لناشئة يومنا هذا . وحتى الصحف المتهنة نشرت في منتصف الستينات تأكيدات بان المراهقين لم يعد لديهم اي احترام « للمعوية » (١٩١) ، وان جماع المراهق قبل الزواج قد اصبح مظهر روتينيا لنظام العلاقات (١٠٠) .

✱ عمل الترجمات < د.د. يدل على نيات ذي دلالة .

وكثير من علماء الاجتماع حاول خلال الستينات تحديد المدى الفعلي للسلوك الجنسي للمراهق ليروا ما إذا كان أكثر اتساعاً من الأجيال السابقة . وصدر كتابان هامان عن هذه الجهود هما - « السلوك الجنسي لدى الناشئة » لمايكل سكوفيلد Michael Schofield و « السياق الاجتماعي للتقبل الجنسي قبل الزواج » لإيرا رايس Ira Reiss (١٠٢، ١٠١) وكلا المؤلفين قد قاما بدراسة واسعة للمراهقين عن طريق عينة ممثلة ووصلا إلى نتيجة واحدة وبخاصة أنه لا يوجد نشاط جنسي بين المراهقين كما يعتقد على نطاق واسع تقريباً - وأنه كما في سنة ١٩٦٧ م يكن هناك زيادة ذات دلالة منذ العشرينات في نسبة الشباب العازبين الذين مارسوا الجماع .

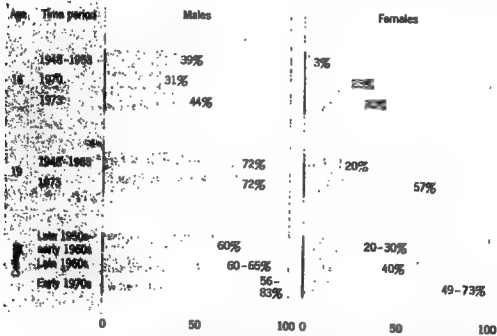
ومن معطيات (رايس وسكوفيلد) جرى جلد في السبعينات بأن المراهقين اليوم ليسوا على الأرجح أكثر انخراطاً في الجماع قبل الزواج (١٠٢، ١٠١، ١٠٠) . ومع ذلك فإن البحث الذي أجري في السبعينات يدل على أنه حتى لو لم توجد (ثورة جنسية) في هذه البلاد فقد وجد تغير تدريجي في السلوك الجنسي لدى الفتيان . ونحن نعرف الآن أن المراهقين أكثر نشاطاً من المناحية الجنسية مما كانوا في الماضي والأرجح أنهم يمارسون الجماع ، ومع ذلك ، فإننا نعرف أن هذا التقبل الأكبر يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحنان ولذلك لا توجد زيادة في الاتصال الجنسي إلا شرعي .

حدوث الجماع قبل الزواج :

ويمكن تلخيص حدوث الجماع قبل الزواج بالنسبة لثلاث زمر من الأعمار : السادسة عشر ، والتاسعة عشرة ، وطلاب الجامعة كما يصورها الشكل رقم (٣/١٦) . والمعطيات بالنسبة لتكرار افلادة المراهقين لممارسة الجماع قبل السادسة عشرة تأتي من ثلاثة مصادر : دراسات كنزي الشهيرة في أواخر الأربعينيات وبداية الخمسينيات ، ودراسة (فنر VENER) عام ١٩٧٠ وزملاؤه لـ (٢٢٠) طالب في المرحلة

الثانوية : وتكرار هذه الدراسة في عام ١٩٧٣ . والعينة المثلة قومية للمراهقين التي نشرها (سورنسون Sorenson) عام ١٩٧٣ (١٠٦، ١١٠) . وهذه المعلومات عن الجماع قبل التاسعة عشرة من العمر تأتي من تقارير كنزي وسورنسون ، ونتائج زمر طلاب للجامعة التي تقاطع على نحو ما في العمر مع من هم في التاسعة عشرة - قد اقتبست من بحث لعدد من الباحثين الآخرين (١١١، ١١٩) .

وإذا اخذت هذه الدراسات معا فإن هذه المعطيات تدل على أن تواتر الجماع قبل الزواج بين المراهقين الذكور أما بقي حاله أو زاد زيادة خفيفة ، في حين أنه ازداد بين الإناث زيادة جوهرية . وعلى ذلك ، يبدو أن الناشئة يجامعون اليوم أكثر من الماضي ، ولكن التغير الأكبر قد تم بين الإناث - فلدى طالبات الجامعة اليوم اتصالات جنسية قبل الزواج بقدر ما لدى الرجال .



اتشكل رقم (٢ / ١٦) - : إلفانة المراهقين عن الاتصالات الجنسية قبل الزواج (النسب المئوية في الأعمار المختلفة والفترات الزمنية) .

تقبل الحنان

وخلافا للرأي الشائع فإن التقبل الجنسي للمتزايدين لدى الناشئة ما يزال مرتبطا بالحب والحنان ، وشبيهة اليوم بطلب أن ينظروا أكثر من الجيل السابق إلى الاتصال الجنسي في سياق علاقة وثيقة تقوم على الثقة والاحترام وهي دائمة نسبيا . ولكنهم يواصلون رفض الحياة الجنسية المرضية وغير المتميزة أو غير الشرعية . والتمسوس السائد لتقبل الحنان بين الشباب قد وجد باستمرار في دراسات السلوك الجنسي للمراهقين منذ الستينيات وحتى منتصف السبعينات (١٧٠-١٧٢) ، وقد ذكر في الجدول رقم (٨ / ١٦) معطيات إحدى الدراسات وهيبتها على نطاق مراعي البلاد كلها وراشديها : وكما يمكن أن نرى فإن ١٢ر٥٪ ممن هم بين (١٤ - ١٧) سنة من العمر قد شعروا بأنه ينبغي أن يتصاحب الصديقان (فتى وفتاة) بشكل مستقر قبل النظر في الاتصال الجنسي بينهما ، وأن ٦٧ر٢٪ قد شعروا بأنه ينبغي عليهما أن يخاطبا إلى بعضهما أو يتزوجا . وبالرغم من أن المقوصين الأكبر قد أبدوا مواقف أكثر تحروا نوعا ما فإن ١٥ر٧٪ من هم في سن ١٨ - ٢٠ سنة من العمر و ٢٦ر٥٪ ممن هم في سن ٢١ - ٢٢ سنة من العمر يعتقدون بأن الاتصال الجنسي مناسباً لصديقين (فتى وفتاة) كانا صديقين صداقة وثيقة أو انجذاب أحدهما الآخر .

وبين المراهقين المتمرسين جنسياً فإن معظمهم كانت لهم حياة جنسية غير فاعلة أكثر من متقلة . ففي دراسة مسحية على نطاق البلاد للفتيات غير العازبات بين ١٥ - ١٩ سنة على سبيل المثال كلن ٦٠٪ ممن ذكرت خبرة جنسية كلفت لها علاقة جنسية مع شريك واحد . وأن ٧٠٪ كانت لهن علاقات جنسية مرة أو مرتين في الشهر السابق للمقابلة وأن ١٠٪ فقط كان لهن اتصال جنسي ست مرات أو أكثر في الشهر السابق (١٧٠) .

وهذا الدليل وغيره يوحي بأن اللاشريعة الجنسية نادرة بين المراهقين وأنه عندما تحدث فإنها تكون عادة علامة على سوء التكيف النفسي (١٧٢، ١٧٤) .

الجدول رقم (٨/١٦)

النسب المتوقعة للشباب الأمريكيين الذين يرون أنماطاً مختلفة من العلاقات مناسبة للنظر في ممارسة الجماع

أنماط العلاقة	الذكور حسب العمر	الإناث حسب العمر
	١٧-١٤ ٢٠-١٨ ٢٢-٢١	١٧-١٤ ٢٠-١٨ ٢٢-٢١
إذا	ن ٤٦٩ = ن ٥٤٠ = ن ٥٦٦ = ن ٥٢٠ = ن ٥٨٠ = ن ٦٢٤ =	
كلما متزوجين فقط	٦٧.٦	٥٨.٦
مخطوبين رسمياً	١٠.٧	١٦.٧
مخطوبين على سبيل التجربة	٧.٧	١١.٧
متصاحبين باستمرار	٨.٥	٩.٧
كانا على صداقة وثيقة	٢.١	٢.١
منجولين لبعضهما عرضاً	٤.٦	٢.٦

المصدر : تعتمد على معطيات أوردتها :

Lucky, E. B. & Ness, G. D., A Comparison of sexual attitudes and behavior in an international sample. Journal of Marriage and the family. 1969, 31, 364-379.

تعاظمي المخدرات :

هناك ثورة حقيقية في استخدام المخدرات من قبل الشباب من عام ١٩٦٥ - ١٩٧٥ . ففي بداية الستينات ومنصفها كان قليل من المراهقين يتعاطى المخدرات (أكثر من "كحول") باستثناء ممكن لا وئلك الذين يمشون في مناطق (الفيتو) المحرمة . ثم خلال أواخر الستينات أصبحت المخدرات المحرمة في متناول اليد أكثر ومنتشرة على نطاق أوسع ، ويمرّ ذلك جزئيا لظواهرات من مثل حركة المهبة ، ومواعظ (تمبوئي ليري Timothy Leary) وهو مدافع شهير عن حمض الـ (LSD) الذي تنبأ في عام ١٩٦٦ أن عشرة ملايين أمريكي سيتحولون في السنوات القليلة التالية الى المخدرات (١٢٨-١٢٩) .

وقد ذكرت اللجنة الوطنية للماريفوانا وتعاطي المخدرات انه في عام ١٩٦٧ كان ١٥٪ من طلاب المدارس الثانوية و ٢٢٪ من طلاب الجامعات كلها لا يبه خبرة بالماريفوانا ، ولكن هذه الأعداد قد زادت قبل عام ١٩٧٢ الى ٢٢٪ من طلاب المدارس الثانوية والى ٥٠٪ من طلاب الجامعات (١٣٠) . ومن سوء الحظ فإن ازدياد استخدام هذا المخدر وغيره بين المراهقين منذ عام ١٩٦٥ قد قاد كثيرا من الناس الى الاعتقاد بأنه كان منتشرا جدا . ويمكن للمرء أن يقرأ في الأدب المتخصص « أن استخدام المخدرات قد أصبح جزءا متكاملًا من ثقافة الشباب الدارجة » (١٣١) . وأن الاكثريّة الساحقة من طلاب المدارس الثانوية يستخدمون الماريفوانا (١٣٢) . وتخبرنا الصحف أن الماريفوانا هي المميز المشترك بين كل الجماعات في الحرم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية (١٣٣) . ومع ذلك فإن هذه التصريحات لا تعكس بشكل مضبوط نتائج الدراسات العلمية ، وسوف تلخص بعض هذه الدراسات لمناقش لماذا يتعاطى الشباب المخدرات وما الفروق الموجودة بين الجماعات التي تتعاطاها والتي لا تتعاطاها ؟

مدى تعاطي المخدرات :

في الواقع اجريت مئات الدراسات المسحية حول تعاطي المراهقين للمخدرات منذ عام ١٩٦٥ . ومن الصعب الموازنة بين هذه الدراسات لأنها كانت قد اجريت في ازمته مختلفة في اجزاء مختلفة من البلاد ، ولأنها كانت تسال أسئلة مختلفة ، مثال ذلك هل جربت الماريفوانا ؟ «مقابل» « هل تتعاطى الماريفوانا ؟ » . ومن ناحية أخرى فإن تحليلات عديدة لاستبيانات ذاتية حول تعاطي المخدرات تدل على أن بالإمكان تقديم معلومات صادقة (١٢٤) . والجدول رقم (٩/١٦) يقدم نتائج عينة ممثلة لدراسات على نطاق واسع سئل فيها طلاب الجامعات والمدارس الثانوية في اجزاء مختلفة من البلاد ما اذا كانوا قد تخطوا المشروبات الكحولية، الماريفوانا وانفيتامينات و Speed والهرويين (١٢٨-١٥٢) .

وهذه المعطيات تدل على أن المشروبات الكحولية هي المخدر الأكثر شيوعا الى حد بعيد الذي يتعاطاها الشباب ، يعقبا الماريجوانا ثم "انفيتامينات" و (LSD) والهرويين . وتعاطي المخدرات شائع أكثر بين طلاب الجامعات مما هو بين طلاب المدارس الثانوية . ويوجد ميل بالنسبة للدراسات الاحدث أن تذكر معدلات أكثر التعاطي ومع ذلك ، فإن معدلات الزيادة تبدو قد انخفضت انخفاضاً حاداً منذ السبعينات، ويوحى دليل آخر في هذه الدراسات على انه بحلول منتصف السبعينات فقد تكافأ مستوى تعاطي الماريفوانا مع غيرها ، وان تعاطي العقاقير غير المشروعة اما قد بقي على حاله او يتناقص .

وتدل المعلومات الاضافية من هذه الدراسات على أن النسبة المتوية للشباب الذين تعاطوا مخدراً ما يتجاوز بكثير لأولئك الذين اصبحوا مدمنين . مثال ذلك ، إن العقاقير من (دلاس) و (منطقة Allegany وبنسلفانيا ، وماساشوستس) تظهر أن النسبة المتوية لطلاب المدارس الثانوية الذين تعاطوا المشروبات الكحولية يتراوح بين (٦٠ - ٩٢٫٧ ٪)

ولكن النسبة المئوية في العينة ذاتها لم تستخدم المشروبات الكحولية مرة في الأسبوع أو أكثر هي ٢٩ ٪ فقط . وبالمثل فإن النسبة لأولئك الذين تعاطوا الأفيونات مرة تتراوح بين (٨ - ١٢٤ ٪) ولكن (٣ - ٤٥ ٪) فقط يتعاطونها أسبوعياً وتتراوح النسبة المئوية لمن تعاطى LSD بين (٦ - ١١ ٪) ولكن (١٤ - ٢ ٪) منهم يتعاطونها أسبوعياً . وتتراوح النسبة المئوية لمن تعاطى مرة المهيرون ٢ - ٣ ٪ غير أن ٤٠ - ٢ ٪ فقط يتعاطها مرة أسبوعياً . وعلى ذلك ، وبالرغم من أن تعاطي المخدرات بين المراهقين قد ازداد بشكل واضح من عام ١٩٦٥ إلى عام ١٩٧٥ فلا يمكن القول إن أكثر طلاب المدارس الثانوية يتعاطونها بانتظام أو أن تعاطي المخدر قد أصبح جزءاً متكاملًا مع ثقافة الشباب .

والجدول ٩/١٦ يعرض بعض النورق الإقليمية في تعاطي المخدرات . والنسبة المئوية لمن جرب مرة المخدرات تميل إلى أن تكون أعلى في الساحلين الشرقي والغربي مما هي في الغرب المتوسط أو الجنوب (في الولايات المتحدة) . ومثل هذه الفروق الإقليمية في تعاطي الماريشوانا وكذلك الأمر النسبة المئوية للمراهقين الذين جربوها معروضة في الجدول رقم ١٠/١٦ (١٥٣) .

وقد لاحظت كاندل "Kandel" تقدماً منتظماً من التدخين إلى الشرب ، إلى تعاطي الماريشوانا ، والمخدرات الأخرى الأشد . ففي عينتها كان ٢٧ ٪ من طلاب المدارس الثانوية قد دخن أو شرب واستخدم بعد ذلك الماريشوانا . ولكن ٢ ٪ فقط من أولئك الذين لم يتعاطوا أو شربوا قد فعلوا ذلك ، وبالمثل ٢٦ ٪ من متعاطي الماريشوانا قد انتقلوا إلى تجريب LSD والأفياتامينات أو الهيرون . ولكن ١ ٪ فقط ممن لم يتعاط الماريشوانا قد فعل ذلك . وعلى ذلك ، وبالرغم من أن حوالي ٢٥ ٪ فقط من أولئك الذين جربوا مخدراً واحداً قد انتقلوا إلى مخدر أقوى ، والمخدرات الأقوى نادراً ما تستخدم ما عدا أولئك الذين جربوا المخدرات الألف تالمر (١٥٤) . وينزع البحث من قبل الباحثين الآخرين إلى تأكيد

المجموع رقم ١٦/١ - الأمريكيون المتماثلون للماريوانا وفي المتماثلين لها حسب المنطقة (USA) بالنسبة للثروة

التقسمة												
مستوى التماثل			الجنوب			الشمال المركزي			الشمال الغربي			الغروب
١٩٧٢	١٩٧١	١٩٧٠	١٩٧٢	١٩٧١	١٩٧٠	١٩٧٢	١٩٧١	١٩٧٠	١٩٧٢	١٩٧١	١٩٧٠	
في المتماثلين (وفي المتماثلين بالبحرية)												
٧٢	٦٢	٧٠	٨٠	٧٨	٨٠	٨٢	٧٧	٧٩	٨٦	٨٤		
٣	٤	١٤	٧	١٢	٥	٤	١٠	٨	٢	٥	٢	في متماثلين (متماثلين بالبحرية)
١٨	١٢	١٠	١٥	٨	١٢	٨	٥	٧	٨	٥	٩	البحريون *
٢	١١	٦	٤	٤	٢	٢	٦	٢	٢	٢	٢	المتماثلون بالناسية *
٣	٨٠	٧	٤	١	٤	٤	٢	٢	٢	٢	٢	المتماثلون *
١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	المجموع

Josephson, E. Trends in adolescent marijuana use in E
Josephson & E. E. Carroll (Eds.), Drug use Epidemiological
and sociological approaches New York : Hemisphere, 1974

* كان البحريون أولئك الذين صاغوا الماريوانا (١ - ٩) مرات ، والمتماثلون بالناسية كانوا أولئك الذين صاغوا ١٠ - ٥٩ مرة . والمتماثلون أولئك الذين صاغوا ٦٠ مرة وأكثر .

** أقل من ٢١ .

فرضية درجة السلم التي تقول « إن تعاطي مخدر قوي التأثير يتأى عن تعاطي مخدر معتدل التأثير » (١٥٥) .

اسباب تعاطي المخدرات :

ان عدد الدراسات المسحية للأسباب التي يقدمها الشباب لتعاطي المخدرات يساوي عدد دراسات غلية تعاطي المخدر . وبالرغم من أن متعاطي المخدرات يمكن تصنيفهم بأساليب مختلفة فقد وجدنا أن من المقيّد أكثر من غيره أن نتحدث عن النماذج الأصلية التالية لتعاطي المخدرات ، التجريبي ، الاجتماعي ، الدوائي ، الادعائي .

فالشباب الذين يجربون المخدرات يتعاطونها مرة أو ربما بضعة مرات حباً بالاستطلاع ليروا ما هي عليه ، ثم يتوقفون عن تعاطيها . والمتعاطون الاجتماعيون يتناولون المخدرات كسبيل للمشاركة في حادث اجتماعي بالرغم من أنه يمكن لزمرة أن تجتمع بشكل رئيس أو للمشاركة في تجريب مخدر ما على أساس منتظم فإن التعاطي الاجتماعي للمخدر محدود على نطاق واسع ، على الحفلات ، والمناسبات الخاصة .

والتعاطي الدوائي للمخدر هو تناول المخدر لتخفيف القلق أو التوتر أو للتمتع بتجربة المخدر بعد ذاتها . وخلافاً للتعاطي الاجتماعي فإن التعاطي الدوائي تجربة فردية ، بالرغم من أن اثنين أو أكثر يمكن أن يتناولوا المخدرات معاً لقاصد دوائية ، فانهم في الغالب يركزون على تجربتهم الخاصة أكثر من التفضل بأي أسلوب كذا .

والتعاطي الادعائي : وهو تجربة شخصية أيضاً هو اعتماد على مخدر ما . وما دام المدمنون على المخدر يمتنون من شدة نفسية سلبية حقيقية جديدة أو نفسية (أعراض الانسحاب) عندما يحرمون من المخدرات فالأغلب أن يتعاطوا المخدرات بانتظام وبوتائر .

وتساعد هذه النماذج الأصلية لتعاطي المخدر على إيضاح التمييز الهام بين تعاطي المخدر وسوء استخدامه . فمن وجهة النظر الميكولوجية ، فإن تعاطي المخدر سوء استعمال . فالتاس يستطيعون تناول جرعات صغيرة من مخدر خفيف (الكحول أو الماريوانا) بشكل متقطع دون ابداء افسهم . وإذا وضعنا القضايا القانونية جانباً فإن التعاطي الشديد للمخدرات وتناول مخدرات قوية تسمى في الغالب لجسم الشخص ولوظائفه النفسية . والتعاطي التجريبي والاجتماعي نادراً ما ينجم عنه مثل سوء الاستعمال هذا في حين أن التعاطي الدوائي يمكن أن ينجم عنه هذه النتيجة ، والأمان على مخدر ما بشكل دوماً سوء استعمال للمخدر . .

وبالرغم من زيادة استخدام المراهقين للمخدر من عام ١٩٦٥ - ١٩٧٥ فلا يوجد سوء استعمال نسبياً مثال ذلك ، فمن أصل (٢٠٠٤) من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية في مدينة جنوبيّة التي درست دراسة مسحية في عام ١٩٧٤ كان ٢٢٪ قد افادوا بأنهم تعاطوا مخدراً ما غير الكحول ؛ ومع ذلك فإن ٩٪ فقط لم يتعاطوا أي مخدر قبل شهر من الدراسة المسحية ، ولن ٥٪ منهم افادوا بأنهم تعاطوا مخدرات أكثر من خمس مرات خلال ذلك الشهر (١٥٦) .

وفي دراسة مسحية أخرى عام ١٩٧١ لطلاب خمس جامعات التي عرضت في الجدول رقم ٩/١٦ فإن ٧٦ - ٨٦٪ من الطلاب الذين شربوا المشروبات الكحولية قالوا انهم فعلوا ذلك خلال عطلة نهاية الأسبوع فقط وفي الحفلات وقال ٦ - ٢٠٪ منهم إنهم شربوا عشر مرات أو أقل في حياتهم ، وأن ٤٧ - ٥٧٪ من الطلاب الذين قالوا إنهم تعاطوا الماريوانا وافادوا بأنهم تعاطوها (١٠) مرات أو أقل ، وأن من ٢٥ - ٤١٪ افادوا بأنهم تعاطوها في عطلة نهاية الأسبوع وفي الحفلات (١٤٥) . ومن هذه الدراسة وكثير غيرها يمكن أن نرى أن معظم المراهقين الذين جربوا المخدرات قد فعلوا ذلك على سبيل التجربة والمجاملة الاجتماعية مع أقلية صغيرة جداً فقط قد استخدمتها دوائياً أو أدمانياً .

الفروق بين جماعات متعاطي المخدرات وغير المتعاطين :

إن واقع أن معظم المراهقين لا يتعاطون المخدرات ، أو على أساس مضطرب لا يعني أن المرء أن يتجاهل الصعوبات النفسية للمتعاطين الدوائيين أو المدمنين ، وعلى وجه العموم ، بقدر ما يشتد تعاطي الكحول والمخدرات الأخرى من قبل الشباب يزداد الاحتمال بأنهم سوف يكون أداؤهم ضعيفا في المدرسة ، وينسحبون من مناشط زمرة الأتراب ، ويكون لديهم مشكلات "تفاعلية" (١٩٧-١٩٨) . والبحث الذي أجري حتى الآن لا يدل ما إذا كان الاستخدام الشديد للمخدر قد قاد الى هذه الصعوبات النفسية أو ما إذا كانت هذه الصعوبات قد قادت الى الاستخدام الشديد للمخدر ، ولا يوجد شك ، مع ذلك ، أن الاستخدام الشديد للمخدر والمشكلات في الحياة يتساوقان .

ومن جهة أخرى ، فقد وجدت فروق قليلة بين أولئك الذين يتعاطون المخدرات وبين متعاطي الماريجوانا في المناسبات . مثال ذلك ، إن طلاب الجامعات الذين يدخنون الماريجوانا مرة خلال مدة من الزمن يتلاءمون جيدا مثل أولئك الذين لا يتعاطون المخدرات ، ولا يبدو أن لديهم الاضطرابات الانفعالية التي لدى أولئك الذين يتعاطون مخدرات أشد (١٩٧-١٩٨) . وقد قال باحثون عديدون أن الطلاب الجامعيين من متعاطي الماريجوانا أكثر تعرضا للتجربة ، وأكثر ميلا للمفكرة ، وأقل محافظة من غير المتعاطين . ولكن هذا ليس غريبا ما كانت تجربة الماريجوانا ذاتها إنما هي قيام بعمل جديد ، وغير تقليدي (١٩٧، ١٩٨) .

وقد أجريت بحوث على تأثير الأسرة الممكن على استخدام المراهق للمخدر . فبعد مسح آلاف من طلاب المدارس في (تورونتو) خُصص (Smart وفيجر Fejer) الى أن تعاطي المخدر بجميع أنواعه من قبل المراهقين يرتبط مباشرة بتعاطي آبائهم للكحول ، والتبغ ، وأن مثل هذه المخدرات تستخدم كمسكنات ومهدئات . والآباء الذين نلدوا

أو لا يتعاملون المخدرات أنفسهم نادرا ما يكون لديهم أولاد قد تعاملوها (١٧٢). ومن هذه النتائج جلدل (سمارت وفيجر) بأن الأسلوب الذي نوقف به المراهقين عن تعاطي المخدرات يجب أن يفتح جيل الراشدين بأن يفعلوا كذلك .

كما وجد أن المراهقين الذين يتعاملون المخدرات بشدة يميلون إلى أن يكون آبائهم متسامحين أو رافضين ، كما أن لديهم مناخ انفعالي سلبي في بيوتهم (١٧٣-١٧٨) . وعلى ذلك يمكن أن يكون الآباء المتعاملون للمخدر لديهم ذرية تتعاطى المخدر ليس بسبب القدوة التي يقدمونها ، ولكن لأنهم آباء مهطون يرعون مشكلات سلوكية من أنواع متعددة لدى أطفالهم بما في ذلك سوء استخدام المخدرات (١٧٩) . فلذا كانت هذه النظرة صحيحة ، فإن على الآباء أن يفعلوا أكثر من مجرد لجم تعاطيهم الخاص للمخدرات من أجل التأثير في سلوك أطفالهم إزاء المخدر .

مقال : اسطورتان ترمد المراهق والهوة بين الأجيال

تبعا لبعض الكتاب فإن المراهق الحديث الأمريكي ينتمي إلى حضارة الشباب أي أنه مقطوع عن عالم الراشدين ، وعلى خلاف معه . والصفات المميزة النموذجية لحضارة الشباب هذه هي الكسل ، والميوعة ، والإباحية الجنسية ، وسوء استخدام المخدرات والالحاق على الأشباع القوري ، والآداب السيئة ، واحتقار السلطة ، ورفض القيم التقليدية . ويعزى هذا الاستلاب الشباني إلى أسباب كلال الأيوان ، والتسامح ، والعالم المتفر بسرعة الذي يمرض المراهقين إلى خبرات لم يخبرها آبائهم قط ، ولا يستطيعون فهمها ، وطول مدة التدريب بين الطفولة والرشد الذي يوجد في مجتمع تقني معقد ونفور المراهقين مما يرونه من جيل راشد مادي النزعة ومنافق الذي لم يفعل شيئا لازالة الحرب ، والظلم ، والبؤس البشري .

وقد نوتت هذه الدلالات عن انتشار تمرد المراهقين و « الهوة بين الأجيال » في كتب عديدة نشرت بين عامي ١٩٦١ - ١٩٧٥ بما في ذلك كتاب كولمان *Coleman* « المجتمع المراهق » وكتاب (كينستون *Kenniston*) « الا ملتزم : الشباب المستلب في المجتمع الأمريكي وكتاب (فوير *Fewer*) « صراع الأجيال وكتاب (فريدنبرغ *Friedenberg*) « الجيل المادي لأمريكا وكتاب (هندن *Hendon*) « عصر اللآلئة » (١٨٠-١٨٥) . ويشعر كولمان أن علينا أن نستعيد المراهقين إلى البيت ، وأن نختصر غلبة مجتمع المراهقين » . واعتقد (فوير ، وميد ، كلاهما أن على الراشدين أن يجدوا سبيلا ما للتواصل عبر الهوة بين الأجيال قبل أن يحل الشباب محلهم ويمزقوا المؤسسات التي يقوم عليها مجتمعنا ويعلق فريدنبرغ بقوله « الأرجح أن ينظر الشباب إلى مشاعرهم كوجه إلى ما هو خير وأن يروا مطالب المجتمع مشكلة لا يمكن ولا يجوز مقاربتها بالوسائل العقلانية » [P. 123] .

وينبغي لدى تقويم هذه النظرات أن نبرز أن ليس لدينا ثقافة شبابية متجانسة في هذه البلاد (USA) . وبدلاً من ذلك فإن مراهقينا يضمون ثقافات غير متشابهة كثيرة . إنهم شباب من أعمار مختلفة وجنس ، ومن اقوام مختلفة ، ومن خلفيات طبقية اجتماعية مختلفة ، ويمثلون أجزاء مختلفة من البلاد يرجع أن يفكروا ، ويعملوا بشكل مختلف أحدهم عن الآخر قدر اختلافهم عن الراشدين . مثال ذلك ، من الواضح أنه توجد أوجه شبه قليلة في قيم أو سلوك زمر فتيان في السابعة عشرة من عمرهم في « حي هارلم » في نيويورك وزمرة فتيات في الثالثة عشرة من عمرهن في ضواحي « ديترويت غروس بوينت شورز » في « *Detroit's gross Point Shorez* » ، وزمرة مراهقي نادي (4 H) في أرياف كنساس ، وزمرة المراهقين الشيكاتوس جنوب كاليفورنيا . والدراسات المقارنة تشير باستمرار إلى الفجوات داخل الجيل المراهق التي تعود إلى فروق في الخلفية (١٨٩، ١٨٨، ١٨٨) .

يضاف الى ذلك ، توجد فروق في التوجيه حتى داخل زمر المراهقين من خلفية واحدة . وفي دراسة لـ (١٥١) فتاة مراهقة من خلفية متشابهة ميتر كوشار Kover خمسة مواقف إزاء الأبوين والقيم الاجتماعية والتي تسمى 'الوجهة بالانزواء' والوجهة بالراشدين ، 'الجانح' ، والفوضوي البوهيمي ، والمستقل (١٨٧) . وفي بحث لدى فتيان الطبقة العاملة من البيض، وجد (سايمون Simon ، وغانيون Gagnon ، وبف Buff ، أربعة أنماط من المواقف وهي : الجامعيون أي الفتيان الموجهون دراسياً ويتحركون منعزلاً ؛ واليهييون — وهم الفتيان الذين ينزعمون الى التراجع والتسرب ، والمشمعون وهم الفتيان الذين يتسكعون بالتدراجات النارية في زوايا الشوارع ، والشباب الموجهون من اهلهم — وهم أولئك الذين حصروا انفسهم بقيم الأسرة ومنشطها بشكل رئيسي (١٩٠) .

اما بالنسبة للشباب فلا يوجد دليل يدعم النظرة القائلة إن مراهقي يومنا هذا متمددون ضد قيم أسرهم ومجتمعهم ؛ في الواقع توجد معطيات تبين أن معظم الشباب يتلاءمون جيداً مع اهلهم ، وقيم الراشدين ، وقد وجد (أوفر Offer (٨٥) ودوثلان Douvan وأدلسون Adelson (٢٦) أن معظم المراهقين يحترمون اهلهم ، ويريدون أن يكونوا مثلهم ، ويحافظون على علاقات منسجمة أساساً معهم ، ومع الراشدين الآخرين أيضاً . وأن أكثرية الشباب راضون عن بيوتهم ، وينزهون الى النظر الى آبائهم على أنهم صادقون ، مثقفون ، وأن امهاتهم متفهمات ، ومتعاطفات . ويختلف المراهقون والاهل غالباً حول قضايا صغيرة مختلفة كطراز اللباس ، والاعداد العرس، والمحرمات، واستخدام سيارة الأسرة . ومع ذلك ، فإن هذه الاختلافات نادرًا ما تنسف روابط الحب داخل الأسرة أو تقسم الأبوين والأولاد الى معسكرين متحاربين .

وقد وجد (ميسنر Melaner) في دراسة مسحية لفتيان تتراوح اعمارهم بين ١٣ - ١٨ سنة أن ٨٩٪ منهم قالوا إنهم سعيدين في بيوتهم

و ٨٤٪ منهم يقضون نصف وقت فراغهم أو أكثر في البيت ، وإن ٧٤٪
 يمتزنون بأبائهم ويستمتعون بمقابلة أصدقائهم (١١١) . ووجد (كاندل
 Kandel وليسر Lesser) أن ١١٪ من المراهقين الذين درسوهم
 يشعرون بعيدين عن أمهاتهم ، و ٢٣٪ يشعرون بعيدين عن آبائهم ،
 في حين يشعر الباقي بقربهم باعتدال من آبائهم على الأقل (١١٢) .
 وفي دراسة مسحية للمرشحين للمنح الدراسية المسماة
 (National Merit Scholarship) شمر ١٦٪ منهم بأن آباءهم نادوا
 ما يفهمونهم ويفهمون مشكلاتهم في حين أن ٥١٪ منهم قد أشاروا بأن
 آباءهم يفهمونهم دوماً تقريباً . وعندما سئلوا ما إذا كانت خطوط
 التواصل مفتوحة بينهم وبين آبائهم قال ٤٦٪ من هؤلاء الشباب « دوماً
 تقريباً » . وقال ٣٦٪ منهم « نصف الوقت تقريباً » ، وقال ١٧٪ منهم
 « نادراً أو إطلاقاً » (١١٣) . ولا تشير هذه المعطيات بالتأكيد بأن المراهقين
 الأمريكيين يشعرون بعيدين عن أهلهم غير قادرين على التواصل معهم .

وقد يتعلق بالقيم ، فبيّن الدليل بشكل سائد بأن طلاب المدارس
 الثانوية والجامعات يشعرون شعوراً قوياً بالمسؤولية الاجتماعية
 والأخلاقية (أكثر من رغبة من أجل الأشباع الفوري) ، وإن الأكثرية
 تدم قيم الأهل أكثر من أن ترفضها . وتحت المظاهر السطحية لعكس
 ذلك ، يعتنق الشباب معايير السلوك واللياقة ذاتها كأبائهم . وحتى بين
 أقلية من المراهقين الذين يعتنقون نظرات غير مألوفة ، فقد وجد أن
 معظمهم إنما يفعلون ذلك بالاتفاق مع آبائهم وليس نتيجة تمرد
 عليهم (١١٢ - ١١٧) .

وهذه الاستمرارية الغالبة في القيم بين المراهقين وأبائهم قد وجدت
 حتى لدى النشيطين ، رغم أنهم يمثلون ١٥٪ من طلاب الجامعات ،

فإنهم يتلقون دعاوة هائلة في أواخر الستينيات . وبدلاً من أن يكونوا شبيهاً مفترين كما يتهمون بشكل متكرر ، فإن هؤلاء الطلاب كانوا يتعاملون مع آباؤهم الذين هم أنفسهم يمتنعون مواقف متحررة ، ويميلون إلى أن يكونوا نشيطين سياسياً (١٩٨ - ٢٠٠) ، هؤلاء النشطون الذين هم مفترين عن أسرهم مع الشباب الذين ليس لديهم مواقف للاقترب من أهلهم ولا يشركون آباءهم في معايير السلوك إنما يمثلون أقلية صغيرة من الشباب يكون لديهم الاقترب عرضاً للاضطراب النفسي . ولهذا ، ولأسباب أخرى أشار كثير من علماء الاجتماع لماذا كان « التمرد المراهق » ، « والهوة الفاصلة بين الأجيال » أسطورتان فيما يتعلق بالأكثريّة الغالبة من الشباب على الأقل (٢٠١ - ٢٠٦) . ومع ذلك فإن هذه المفاهيم تظل لأن المراهقين الذين يحدثون الاضطراب يصلحون قصصاً جيدة للصحف ، والمجلات ، والتلفزيون والسينما . ونحن على يقين بأن الأرجح أن نسمع ونقرأ عن السلوك المراهق السيء أكثر من الصالح ، والذي يعطينا انطباعاً مشوهاً عن عدد المراهقين الذين على خلاف مع أهلهم ومع المجتمع .

والأجدي أن نتذكر الحوادث الحية ، والناس القمعيين بالحياة أكثر من العليين والحوادث المادية . إن رؤية قليل من المراهقين التحليلين والوسخين ، والخشني الطباع الذين يتسكعون في زاوية الشارع يمكن أن تنسينا آلاف الشباب حسني المنظر الذين يجلسون في صفوف المدارس ، والذين يتدربون مع فريق كرة القدم ، أو يؤدون عملاً بدوام جزئي ، أو يتلقون درساً في الموسيقى ، أو يساعدون في أعمال البيت . فإن أخذنا هذه الأمور مع بعضها فإن مفهوم التمرد المراهق ، والهوة بين الأجيال ربما كانت تفديهما الصحف والمجلات ، والتلفزيون والسينما التي تركز على المسرحي ، والمثير في السلوك المراهق وكذلك ذاكرتنا التي تحفظ المثير للفض ، والنفور أكثر من الأمور المادية .



هاري ستاك سوليفان

Harry Stack Sullivan

سيرة شخصية :

يعتبر هاري ستاك سوليفان أكثر الأطباء النفسانيين الأمريكيين أصالة . فقد صاغ ما سماه بنظرية بنية للسلوك الإنساني . وألح دوماً على الارتباط البيني بين الكائنات الانسانية . كان يعتقد بأن الاضطراب النفسي ليس كالمرض الجسدي يصاب فيه جزء من الفرد المصاب ، بل هو عملية بنية ، إنه نتاج للعلاقات بين الناس . فالشخص المضطرب يظل يتعامل مع العلاقات الاجتماعية حتى عندما يكون وحيداً . وبالنسبة لسوليفان توصف الاضطرابات الانفعالية دوماً كمعاملات بينية أكثر من أن تكون اضطرابات مظلة داخل الشخص .

وكان مفهوم الذات في مركز ملهيب سوليفان . وهذا المفهوم يشتق اجتماعياً من طريقة رد فعل الآخرين طيناً وأن كثيراً من سلوكنا اليومي يهتم بزيادة تقدير الذات ، والدفاع عنه أو الحفاظ عليه . كان سوليفان يعتقد بأن الذات نامية بطبيعتها ، وأنها تنمو وتتغير مع انماط التفاعلات الاجتماعية المختلفة التي ينخرط فيها الشباب عندما ينضجون . إن ذات، الراشد هي مركب من التقديرات المتعكسة التي تصدر عن الآخرين عن الشخص أثناء نموه .

خلال مرحلة الرضاع يكون لدى الطفل شعور غير متميز بالذات ، وبمع ذلك فهو يرد على مساهمات الأهل بمشاعر من « انا صالح ، انا سيء » فلذا كان الأيوان يتقبلان الوليد ، ويلبسان حاجاته عندما

يعرفانها ، ويكونان دافئين ، حنونين ، فإن الرضيع يحصل على شعور بالأنا الصالحة . ومن ناحية أخرى ، إذا كلن الأبوان رافضين ، ولا يلتفتلن الى نكاه الرضيع من أجل الانتباه إليه وحمله فإن الوليد يمكن أن ينمو لديه شعور بالأنا السيئة .

وخلال الطقولة الأولى : عندما يكتسب الأطفال كثيراً من المهارات الجديدة بما في ذلك اللغة ، تصبح الذات منضجة على الصعيد الرمزي في حين أن ذات الرضيع تستجيب الى أفعال الأيوين ، وطفل ما قبل المدرسة لكلمات الأيوين . والطفل الذي يسمع « لا لا ! توقف عن ذلك » أو « أنت غليظ جداً » ، أو « أنت فوضوي » سرعان ما يكتسب شعوراً بالمعنى الرمزي للأنا السيئة . وعلى العكس من ذلك ، فإن الطفل الذي يتلقى تقديرات ايجابية غالبية يرجح أن ينمي شعوراً ومزياً بالذات الصالحة وينبغي أن نقول مع ذلك ، إن سوليفان قد شعر بأن بعض التقديرات السلبية نافعة للحفاظ على تصور ذاتي إيجابي عن أن يصبح مبالغاً فيه .

- وخلال الطقولة المتوسطة ، الطقولة الحقّة ، فإن ذات الطفل تنضج أكثر ، والفضل في ذلك يعود للتفاعل مع الراشدين والأطفال من خارج الأسرة . الآن تبدأ ذات الطفل بأن تضم تقديرات الاتراب والمعلمين . ومثل هذه التقديرات يمكن أن توازن جزئياً التقديرات السلبية التي يتلقاها الطفل في البيت . ولكن التقديرات السلبية التي تتلقى في المدرسة « أنت غبي جداً » يمكن أن تنكث جزئياً على الأقل ، آثار التقديرات الإيجابية المتلقاة في البيت . فالذات في مذهب سوليفان ليست سكونية أبداً ، إنها تتغير مع النمو والظروف .

وفي المراهقة المبكرة غالباً ما يدخل الفتيان في علاقات بنية خاصة يسميها سوليفان (Chumppship) بالصدقة الحميمة . وهذه الصداقة الحميمة تمكن الشاب عادة من أن يشارك أعمق مشاعره مع الآخرين ،

ويصبح مهماً بالشخص الآخر بمستوى عميق عن طريق كونه الوحيد الذي يعرف مشاعر الصديق الحميم الداخلية وأفكاره وفي رأي سوليفان الصداقة الحميمة جوهرية لبوغ الصداقة الحميمة التي تصورها كالترام طوال الحياة بالشخص الآخر . وبالنسبة لسوليفان الصداقة الحميمة ليست عرضية إطلاقاً بل لازمة دوماً . إنها تمنى العطاء والأخذ ، وهي فوق التواصل كله حتى عندما لا يكون من المناسب فعل ذلك .

ويعتقد سوليفان أن المراهقة الأولى يبدأ تفرع ثنائي بين الحياة الجنسية التي يسميها بالشهوة وبين الصداقة الحميمة حيث يسمى الشباب إلى إشباع الحاجات الجنسية مع شخص آخر غير أولئك الذين هم أصدقاؤهم . وفي المراهقة المتأخرة تزداد الهوية مع ذلك بين العلاقة الجنسية وبين الصداقة الحميمة ، ويستطيع الشباب الآن أن يكونوا أصدقاء مع الفتيان الذين يقعون في حبهم . وهذا النمو الصحي طبيعياً يفترض مسبقاً مفهوماً ذاتياً وإيجابياً ، وصداقة حميمة ناجحة . ومن ليس له حظ في هذه النواحي يمكن أن يصبحوا مضطربين انفعالياً .

ولد سوليفان في نورويتش Norwich في نيويورك في صام ١٨٩٢ ونما في مزرعة . وكان له بوصفه كاثوليكيًا قلة من الأصدقاء في مجتمع غالبية من البروتستانت . وقد جرت اهتماماته إلى الطب ، وبعد ذلك إلى الطب النفسي . كان عمله الأول في مشفى نفسي (سكت الزايبات في واشنطن) مع القصاصين الذي كان ناجحاً معهم بشكل استثنائي . وانتقل إلى نيويورك فيما بعد وإلى الممارسة الخاصة . فكان عالم نفس عيادياً رائعاً يأتي إليه الأطباء النفسانيون غالباً عندما تضطرب علاقتهم بمرضاهم . كان سوليفان يستطيع أن يكون شديداً في الأمور المهنية ، ولكنه كان لطيفاً دوماً براعي مرضاه ، وبعد عشرة سنوات في نيويورك انتقل سوليفان إلى ميريلاند حيث وأصل ممارسة الطب النفسي ، والاستشارة النفسية الواسعة . وكانت لديه صعوبة في الكتابة ، ومعظم كتبه أنتجها تلامذته عن الأشرطة المسجلة . وبعد الحرب العالمية الثانية

اهتم سوليفان بانتشار الأسلحة النووية ، وعمل بقوة من أجل السلام .
ومات في باريس عام ١٩٤٩ في طريق عودته الى الوطن من الاتحاد العالمي
للسحة النفسية .

الخلاصة :

المظاهر الرئيسة لنمو الشخصية التي تتم خلال المراهقة هي :
تحقيق الاستقلال النفسي للمراهق عن اهله ، وتعلم معالجة اللغات
الجنسية مع الجنس الآخر ، وتكامل الشعور بالهوية الشخصية ، يريد
ترسيخ استقلالهم لانهم قد بلغوا جزئيا معظم نموهم الجسدي والعقلي ،
ولأن ذلك متوقع من قبل الآخرين في جزء آخر . ومع ذلك فإن المراهقين
واهلهم كلاهما يملكون مشاعر مشوشة حول الاستقلال ، فالمرهقون
يحبون أن يعاملوا كالراشدين ، ولكنهم يفتقدون التحرر من المسؤولية
التي يتمتعون بها كأطفال ؛ والآباء يحبون رؤية أطفالهم يكبرون ، ولكنهم
يتحسرون على انفسهم لانهم يكبرون ويقتربون من نهاية دورهم في تربية
طفلهم .

ويختلف الآباء في محاولاتهم لفرض السلطة على اولادهم المراهقين ،
بعضهم مستبدون يفرضون وجهة نظرهم على اولادهم ، وبعضهم
ديمقراطيون يناقشون مع فتيانهم وفتياتهم تلك القضايا التي ته
اولادهم ، وبعضهم متسامحون يمنحون اولادهم حرية وضع جميع
قراراتهم الخاصة بهم . فالمرهقون الذين ربوا بشكل ديمقراطي لديهم
مشاعر ايجابية بوجه عام ازاء آباءهم ، ومقدرتهم الخاصة في أن يكونوا
مستقلين أكثر من أولئك الذين آباؤهم مستبدون أو متسامحون . وبعبارة
اخرى ، الآباء القادرون ويريدون ممارسة تحكم معقول على اولادهم
المراهقين ، في نفس الوقت الذي يتأكدون من أن لدى اولادهم انغرس
لزيادة استقلالهم ، يسهمون في دعم ثقة أطفالهم بانفسهم ، وضبط
انفسهم ، والاعتماد على انفسهم والحكم الناضج .

ونظرا لأن المراهقين لم يعودوا أطفالا ولكنهم مع ذلك ليسوا راشدين بعد ، فاتهم يعتمدون اعتمادا كبيرا على قبول زمرة الأتراب من أجل الشعور بالانتماء . وتأتي الشعبية جاهزة الى الشباب الذين يملكون الجاذبية الجنسية ، والأذكى ، والموهوبين ، والواقفين من انفسهم الفاعلين ، والمترشحين في الوضعيات البنيتية ، وبعض هذه الصفات تكون نتيجة وسببا معا لقبول الأتراب .

وهناك مراحل في العلاقات الجنسية المختلطة : أولا هناك زمرة منفصلة للفتيان والفتيات لا علاقة لكل منهم بالآخر ، ثم ينتقل الشباب نحو الوظائف الاجتماعية المختلطة بين الفتى والفتاة ، ثم ينتظمون أزواجا متلاقية يبدأون في الاستقرار في نهاية الأمر ويصبحون مهتمين احدهم بالآخر . وتجلب اللقاءات معها مصادر عديدة جديدة من الاهتمام ما دام على الفتیان والفتيات أن يتطلوا كيف يواجهون العلاقات مع الجنس الآخر ، وعليهم أن يفسوا قراراتهم حول ما ينبغي فعله .

ويعني تعلم معالجة العلاقات الجنسية مع الجنس الآخر محاولة إشباع أنواع من الحاجات دون الصراع معها . هناك الحاجة الى ممارسة الجنس ، والصداقة الحميمة ، (وهي علاقات تعاونية وثيقة مع بعضهم بعضا) . وعندما يستطيع الفتى والفتاة ان يكونا صديقين حميمين دون الشعور بالقلق أو التهديد فاتهما يحققان مقدرة ناضجة للعلاقة الجنسية المختلطة الحميمة .

ويحتاج المراهقون لتشكيل صورة واضحة وثابتة عن انفسهم . وهذا الاحساس بالهوية يعطي الشباب نظرة متكاملة لما هم عليه وما يؤمنون به . وما الامكانات التي تكمن مفتوحة امامهم في المستقبل ، وفي الوقت الذي يبدعون فيه هويتهم الشخصية ، ويمضي المراهقون سنوات عديدة يتدبرون ويجربون ادوارا مختلفة ، ومنظومات قيم . ولهذا فان السلوك المراهق اكثر قابلية للتغير او اقل قابلية للتنبؤ من سلوك الأطفال الأصغر سنا . ولكن هذا لا يعني ان لدى المراهقين عادة أزمة هوية .

فمعظم المراهقين يعبرون بهذه المرحلة بهدوء مناسب ، وليس أكثر من ٢٠ ٪ يحتمل أن يعانون من شدة نفسية سلبية هامة . وعلى العموم ، فإن نمو الشخصية مستمر من المراهقة الى سن الرشد بحيث ان ما يكون عليه الشخص كمراهق يدل بوجه عام على ما سوف يكون عليه كراشد .

إن مظهرين من السلوك المراهق قد تغير تغيرا كبيرا خلال الجبل السابق وهما الإباحية الجنسية وتعاطي المخدر . وبالرغم من عدم حصول « ثورة جنسية » كما يزعم بعضهم غالبا ، فإن هناك تزايدا تدريجيا في الإباحية الجنسية ، وهذه الإباحية ترتبط مع ذلك ارتباطا وثيقا بالحنان والالتزام . وعلى ذلك ، فإن شباب اليوم على الأرجح يفكرون الآن أكثر من الماضي بالاتصال الجنسي قبل الزواج ولكن في سياق علاقة وثيقة موفقة ، ووحيدة ومستمرة نسبيا . فمعظم المراهقين يرفضون الحياة الجنسية العرسية دون تمييز ، أو الإباحية . وقد تزايد استخدام مخدرات من مثل الماريجوانا والامفيتامينات ، وال (LSD) ، والهروين من قبل الشباب بشكل جوهري في أواخر الستينات وبدايات السبعينيات . ومع ذلك ، فإن أي إنذار بأن المراهقين الأمريكيين ينمون « ثقافة المخدر » يبدو سابقا لأوانه ، ولا مبرر له . فقبل منتصف السبعينيات ارتفع عدد الشباب الذين يستخدمون الماريجوانا ويبدو أن عدد من يتعاطون مخدرات أخرى أقوى في انخفاض وينبغي أن نلاحظ أن معظم الذين يتعاطون هذه المخدرات إما هم متعاطون مجربون بجرىون مخدرا ما بصفة مرات ليروا ما هو عليه أو متعاطون اجتماعيون يشربون الخمر أو يدخنون الماريجوانا في المناسبات والاحتفالات الاجتماعية . وقليل من الشباب نسبيا يسيئون استخدام المخدرات الى الحد الذي يصبحون فيه مدمنين بقود استهلاكهم الى مشكلة نفسية اجتماعية .

وكثير من المنتقدين الاجتماعيين يعتقدون بأن مراهقي اليوم متمردون ضد قيم أسرهم ومجتمعهم ، وأن هناك هوة خطيرة بين جيلهم وعالم الراشدين . وبالرغم من أن هذه المدلولات تجتلب الانتباه وهامة

مراجع الفصل السادس عشر:

1. Brown, J. K. Adolescent initiation rites: Recent interpretations. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
2. Beres, D. Character formation. In S. Lorand & H. I. Schneer (Eds.), *Adolescents: Psychoanalytic approach to problems and therapy*. New York: Hoeber, 1961.
3. Josselyn, I. M. *Adolescence*. New York: Harper, 1971.
4. Kiell, N. *The universal experience of adolescence*. New York: International Universities Press, 1964.
5. Anthony, E. J. The reaction of parents to adolescents and their behavior. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), *Parenthood*. Boston: Little, Brown, 1970.
6. Chilman, C. S. Families in development at mid-stage of the family life cycle. *Family Life Coordinator*, 1968, 17, 297-331.

7. Cohen, R. S., & Balikov, H. On the impact of adolescence upon parents. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. III. New York: Basic Books, 1974.
8. Lidz, T. The adolescent and his family. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial perspectives*. New York: Basic Books, 1969.
9. Newman, M. B., & San Martino, M. R. Adolescence and the relationship between generations. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
10. Ravenscroft, K. Normal family regression at adolescence. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 31-35.
11. Elder, G. H. Structural variations in the child rearing relationship. *Sociometry*, 1962, 25, 241-262.
12. Elder, G. H. Parental power legitimation and its effects on the adolescent. *Sociometry*, 1963, 26, 50-65.
13. Lesser, G. S., & Kandel, D. Parent-adolescent relationships and adolescent independence in the United States and Denmark. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 348-358.
14. Dahlem, N. W. Young Americans' reported perceptions of their parents. *Journal of Psychology*, 1970, 74, 187-194.
15. Gulo, E. V. Attitudes of rural school children toward their parents. *Journal of Educational Research*, 1966, 59, 450-452.
16. Seiden, A. M. Sex roles, sexuality, and the adolescent peer group. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
17. Mays, J. B. The adolescent as a social being. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1971.
18. Gottlieb, D., & Ramsey, C. E. *The American adolescent*. Homewood, Ill.: Dorsey, 1964.
19. Weiner, I. B. Perspectives on the modern adolescent. *Psychiatry*, 1972, 35, 20-31.
20. Allen, C. D., & Eicher, J. B. Adolescent girls' acceptance and rejection based on appearance. *Adolescence*, 1973, 8, 125-137.
21. Cavior, N., & Dolecki, P. R. Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 44-54.
22. Hartup, W. W. Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 2. (3rd ed.) New York: Wiley, 1970.
23. Horowitz, H. Prediction of adolescent popularity and rejection from achievement and interest tests. *Journal of Educational Psychology*, 1967, 58, 170-174.
24. Stroebe, W., Insko, C. A., Thompson, V. D., & Layton, B. D. Effects of physical attractiveness, attitude similarity, and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 19, 79-91.
25. Walster, E., Aronson, V., Abrahams, D., & Rotman, E. Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 508-516.
26. Horrocks, J. E., & Benimoff, M. Stability of adolescent's nominee status, over a one-year period, as a friend by their peers. *Adolescence*, 1966, 1, 224-229.
27. Horrocks, J. E., & Buker, M. E. A study of friendship fluctuation of preadolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 1951, 78, 131-144.
28. Horrocks, J. E., & Thompson, G. G. A study of friendship fluctuations of rural boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 1946, 69, 189-198.
29. Thompson, G. G., & Horrocks, J. E. A study of friendship fluctuations of urban boys and girls. *Journal of Genetic Psychology*, 1947, 70, 53-63.
30. Grinder, R. E. Relations of social dating attractions to academic orientation and peer relations. *Journal of Educational Psychology*, 1966, 57, 27-34.
31. McDaniel, C. O. Dating roles and reasons for dating. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 97-107.
32. Skipper, J. K., & Nass, G. Dating behavior: A framework for analysis and an illustration. *Journal of Marriage and the Family*, 1966, 28, 412-420.
33. Dunphy, D. C. The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 1963, 26, 230-246.

34. Broderick, C. B. Socio-sexual development in a suburban community. *Journal of Sex Research*, 1966, 2, 1-24.
35. Broderick, C. B., & Weaver, J. The perceptual context of boy-girl communication. *Journal of Marriage and the Family*, 1968, 30, 618-627.
36. Douvan, E., & Adelson, J. *The adolescent experience*. New York: Wiley, 1966.
37. Burchinal, L. G. Adolescent dating attitudes and behavior. In M. Gold & E. Douvan (Eds.), *Adolescent development*. Boston: Allyn & Bacon, 1969.
38. Lowrie, S. H. Early and late dating: Some conditions associated with them. *Journal of Marriage and the Family*, 1961, 23, 284-291.
39. Place, D. M. The dating experience for adolescent girls. *Adolescence*, 1975, 10, 157-174.
40. Breed, W. Sex, class and socialization in dating. *Marriage and Family Living*, 1956, 18, 137-144.
41. Crist, J. R. High school dating as a behavior system. *Marriage and Family Living*, 1953, 15, 23-28.
42. Berger, A. S., & Simon, W. Sexual behavior in adolescent males. In S. C. Feinstein & P. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. IV. New York: Aronson, 1976.
43. Juhasz, A. M. Sexual decision-making: The crux of the adolescent problem. In R. E. Grinde (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
44. Thornburg, H. D. Adolescent sources of initial sex information. In R. E. Grinde (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
45. Sullivan, H. S. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton, 1953.
46. Gagnon, J. H., Simon, W., & Berger, A. J. Some aspects of sexual adjustment in early and later adolescence. In J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), *Psychopathology of adolescence*. New York: Grune & Stratton, 1970.
47. Gagnon, J. H., & Simon, W. *Sexual conduct*. Chicago: Aldine, 1973.
48. Drunoff, S. M. Masturbation and the male adolescent. *Adolescence*, 1974, 9, 169-176.
49. Reevy, W. R. Adolescent sexuality. In A. Ellis & A. Abarbanel (Eds.), *The encyclopedia of sexual behavior*. Vol. 1. New York: Hawthorn, 1961.
50. Joseph, T. P. Adolescents: From the views of the members of an informal adolescent group. *Genetic Psychology Monographs*, 1969, 79, 3-38.
51. Bronfenbrenner, U. *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage, 1970.
52. Feshbach, N. D. Nonconformity to experimentally induced group norms of high-status versus low-status members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 6, 55-63.
53. Landsbaum, J. B., & Willis, R. H. Conformity in early and late adolescence. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 334-337.
54. McGhee, P. E., & Teevan, R. C. Conformity behavior and need for affiliation. *Journal of Social Psychology*, 1967, 72, 117-121.
55. Brittain, C. V. Adolescent choices and parent-peer cross-preferences. *American Sociological Review*, 1963, 28, 385-391.
56. Kandel, D. B., & Leaser, G. S. Parental and peer influences on educational plans of adolescents. *American Sociological Review*, 1969, 34, 213-223.
57. Won, G. Y., Yamamura, D. S., & Ikeda, K. The relation of communication with parents and peers to deviant behavior of youth. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 43-47.
58. Larson, L. E. The influence of parents and peers during adolescence: The situation hypothesis revised. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, 34, 67-74.
59. Purnell, R. F. Socioeconomic status and sex differences in adolescent reference-group orientation. *Journal of Genetic Psychology*, 1970, 116, 233-239.
60. Query, J. M. The influence of group pressures on the judgments of children and adolescents: A comparative study. *Adolescence*, 1968, 3, 153-160.
61. Douvan, E. Commitment and social contract in adolescence. *Psychiatry*, 1974, 37, 22-36.
62. Erikson, E. H. The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1956, 4, 56-121.
63. Erikson, E. H. *Childhood and society*. (2nd ed.) New York: Norton, 1963.
64. Erikson, E. H. *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton, 1968.
65. Erikson, E. H. Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1959, 1, 1-171.
66. Freud, A. Adolescence as a developmental disturbance. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial perspectives*. New York: Basic Books, 1969.

67. Geleerd, E. R. Some aspects of ego vicissitudes in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1961, 9, 394-405.
68. Spiegel, L. A. Disorder and consolidation in adolescence. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1961, 9, 406-417.
69. White, R. B. Adolescent identity crisis. In J. C. Schooler (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
70. Marcia, J. E. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 551-558.
71. Marcia, J. E. Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 1967, 35, 119-133.
72. Marcia, J. E., & Friedman, M. L. Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 1970, 38, 249-263.
73. Cross, J. J., & Allen, J. G. Ego identity status, adjustment, and academic achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, 34, 288.
74. Orlofsky, J. L., Marcia, J. E., & Lesser, I. M. Ego identity status and the intimacy vs. isolation crisis in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 27, 211-219.
75. Oshman, H., & Manosevitz, M. The impact of the identity crisis on the adjustment of late adolescent males. *Journal of Youth and Adolescence*, 1974, 3, 207-216.
76. Stark, P. A., & Traxler, A. J. Empirical validation of Erikson's theory of identity crises in late adolescence. *Journal of Psychology*, 1974, 86, 25-33.
77. Waterman, A. S., & Waterman, C. K. Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 179.
78. Waterman, A. S., & Waterman, C. K. A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year of college. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 167-173.
79. Waterman, A. S., Geary, P. S., & Waterman, C. K. Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 387-392.
80. Waterman, A. S., & Goldman, J. A. A longitudinal study of ego identity at a liberal arts college. *Journal of Youth and Adolescence*, 1976, 5, 361-369.
81. Grinker, R. R. "Mentally healthy" young males (homocitites). *Archives of General Psychiatry*, 1962, 6, 405-453.
82. King, S. H. Coping and growth in adolescence. *Seminars in Psychiatry*, 1972, 4, 355-366.
83. Kysar, J. E., Zaks, M. S., Schuchman, H. P., Schon, G. L., & Rogers, J. Range of psychological functioning in "normal" late adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 1969, 21, 515-528.
84. Masterson, J. F. The psychiatric significance of adolescent turmoil. *American Journal of Psychiatry*, 1968, 124, 1549-1554.
85. Offer, D., & Offer, J. B. *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, 1969.
86. Offer, D., & Offer, J. B. *From teenage to young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books, 1975.
87. Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O. F. D., & Yule, W. Adolescent turmoil: Fact or fiction? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, 35-56.
88. Silber, E., Hamburg, D. A., Coelho, G. V., Murphy, E. B., Rosenberg, M., & Pearlin, L. I. Adaptive behavior in competent adolescents: Coping with the anticipation of college. *Archives of General Psychiatry*, 1961, 5, 354-365.
89. Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 1973, 38, 553-568.
90. Eichorn, D. H. The Berkeley longitudinal studies: Continuities and correlates of behaviour. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1973, 5, 291-320.
91. Huan, N., & Day, D. A longitudinal study of change and sameness in personality development: Adolescence to later adulthood. *International Journal of Aging and Human Development*, 1974, 5, 11-39.
92. Bronson, W. The role of enduring orientations to the environment in personality development. *Genetic Psychology Monographs*, 1972, 87, 3-80.
93. Cox, R. D. *Youth into maturity*. New York: Mental Health Materials Center, 1970.
94. Kagan, J., & Moss, H. A. *Birth to maturity: A study in psychological development*. New York: Wiley, 1962.

95. Monge, R. H. Developmental trends in factors of adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 1973, 8, 382-393.
96. Monge, R. H. Structure of the self-concept from adolescence through old age. *Experimental Aging Research*, 1975, 1, 281-291.
97. Symonds, P. M., & Jensen, A. R. *From adolescent to adult*. New York: Columbia University Press, 1961.
98. Woodruff, D. S., & Birren, J. E. Age changes and cohort differences in personality. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 252-259.
99. Hurlock, E. B. American adolescents today—A new species. *Adolescence*, 1966, 1, 17-21.
100. Glassberg, B. Y. Sexual behavior patterns in contemporary youth culture: Implications for later marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 1965, 27, 190-192.
101. Schofield, M. *The sexual behavior of young people*. Boston: Little, Brown, 1965.
102. Reiss, I. L. *The social context of premarital sexual permissiveness*. New York: Holt, 1965.
103. Godenne, G. D. Sex and today's youth. *Adolescence*, 1974, 9, 67-72.
104. Maddock, J. W. Sex in adolescence: Its meaning and its future. *Adolescence*, 1973, 8, 325-342.
105. Offer, D. Attitudes toward sexuality in a group of 1500 middle class teenagers. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, 1, 81-90.
106. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: Saunders, 1948.
107. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E., & Gebhard, P. H. *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: Saunders, 1953.
108. Vener, A. M., Stewart, C. S., & Hager, D. L. The sexual behavior of adolescents in middle America: Generational and American-British comparisons. *Journal of Marriage and the Family*, 1972, 34, 696-705.
109. Vener, A. M., & Stewart, C. S. Adolescent sexual behavior in middle America revisited: 1970-1973. *Journal of Marriage and the Family*, 1974, 36, 728-735.
110. Sorenson, R. C. *Adolescent sexuality in contemporary America: Personal values and sexual behavior ages 13-19*. New York: World, 1973.
111. Ehrmann, W. *Premarital dating behavior*. New York: Holt, 1959.
112. Freedman, M. B. The sexual behavior of American college women. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1965, 11, 33-48.
113. Grinder, R. E., & Schmitt, S. S. Coeds and contraceptive information. *Journal of Marriage and the Family*, 1966, 28, 471-279.
114. Bell, R. R., & Chaskes, J. B. Premarital sexual experience among coeds, 1958 and 1968. *Journal of Marriage and the Family*, 1970, 32, 81-84.
115. Ksats, G. R., & Davis, K. E. The dynamics of sexual behavior of college students. *Journal of Marriage and the Family*, 1970, 32, 390-399.
116. Robinson, K. E., King, K., & Balwick, J. O. The premarital sexual revolution among college females. *The Family Coordinator*, 1972, 21, 189-194.
117. Ararat, I., & Yorburg, B. Drug use and the sexual behavior of college women. *Journal of Sex Research*, 1973, 9, 21-29.
118. Bauman, K. E., & Wilson, R. R. Sexual behavior of unmarried university students in 1968 and 1972. *Journal of Sex Research*, 1974, 4, 327-333.
119. King, M., & Sobel, D. Sex on the college campus: Current attitudes and behavior. *Journal of College Student Personnel*, 1975, 16, 205-209.
120. Luckey, E. B., & Nass, G. D. A comparison of sexual attitudes and behavior in an international sample. *Journal of Marriage and the Family*, 1969, 31, 364-379.
121. Conger, J. J. Sexual attitudes and behavior of contemporary adolescents. In J. J. Conger (Ed.), *Contemporary issues in adolescent development*. New York: Harper, 1975.
122. Kantner, J. F., & Zelnik, M. Sexual experience of young unmarried women in the United States. *Family Planning Perspectives*, 1972, 4, 9-18.
123. Lewis, R. A., & Burr, W. R. Premarital coitus and commitment among college students. *Archives of Sexual Behavior*, 1975, 4, 73-79.
124. Dreyer, P. H. Changes in the meaning of marriage among youth: The impact of the "revolution" in sex and sex role behavior. In R. E. Grinder (Ed.), *Studies in adolescence*. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1975.
125. Halleck, S. L. Sex and mental health on the campus. *Journal of the American Medical Association*, 1967, 200, 684-690.

126. Rainwater, L. Sex in the culture of poverty. In C. B. Broderick & J. Bernard (Eds.), *The individual, sex, and society*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1969.
127. Schofield, M. Normal sexuality in adolescence. In J. G. Howells (Ed.), *Modern perspectives in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1971.
128. McGlothlin, W. H. Drug use and abuse. *Annual Review of Psychology*, 1975, 26, 45-64.
129. Schachter, B. Psychedelic drug use by adolescents. *Social Work*, 1968, 13, 33-39.
130. National Commission on Marijuana and Drug Abuse. *Drug use in America: Problem in perspective*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1973.
131. Proskauer, S., & Rolland, R. S. Youth who use drugs: Psychodynamic diagnosis and treatment planning. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1973, 12, 32-47.
132. Millman, R. B., & Khuri, E. T. Drug abuse and the need for alternatives. In J. C. Schoolar (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
133. Darnott, J. Many on campus shifting to softer drugs and alcohol. *The New York Times*, Jan. 17, 1971. Salt Lake City, Utah.
134. Single, E., Kandel, D., & Johnson, B. D. The reliability and validity of drug use responses in a large scale longitudinal survey. *Journal of Drug Issues*, 1975, 5, 426-443.
135. Smart, R. G. Recent studies of the validity and reliability of self-reported drug use, 1970-1974. *Canadian Journal of Criminology and Corrections*, 1975, 17, 326-333.
136. Governor's Citizen Advisory Committee on Drugs, State of Utah. *Drug use among high school students in the state of Utah*, 1969.
137. Udell, J. G., & Smith, R. S. *Attitudes, usage, and availability of drugs among Madison high school students*. Madison, Wis., University of Wisconsin Bureau of Business Research and Service, 1969.
138. Dallas Independent School District. *Report of ad hoc committee on drug abuse*, 1970.
139. Joint Committee on Drug Abuse, Montgomery County, Md. *A survey of secondary school students' perceptions of and attitudes toward use of drugs by teenagers*, 1970.
140. San Mateo County Department of Public Health and Welfare. *Five mind-altering drugs (plus one)*. Research and Statistics Section, 1970.
141. Tec, N. Drugs among suburban teenagers: Basic findings. *Social Science and Medicine*, 1970, 5, 77-84.
142. Hager, D. L., Vener, A. M., & Stewart, C. S. Patterns of adolescent drug use in middle America. *Journal of Counseling Psychology*, 1971, 18, 292-297.
143. Merit Publishing Company. *Who's who among American high school students: Second annual national opinion survey*, 1971, Northfield, Ill.
144. Lombillo, J. R., & Hain, J. D. Patterns of drug use in a high school population. *American Journal of Psychiatry*, 1972, 128, 836-841.
145. Kane, R. L., & Patterson, B. Drinking attitudes and behavior in high-school students in Kentucky. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1972, 33, 635-646.
146. Adler, P. T., & Lotecka, L. Drug use among high school students. *International Journal of the Addictions*, 1973, 8, 537-548.
147. Gelineau, V. A., Johnson, M., & Pearsall, D. A survey of adolescent drug use patterns. *Massachusetts Journal of Mental Health*, 1973, 3, 30-40.
148. Rosenberg, J. S., Kasl, S. V., & Berberian, R. M. Sex differences in adolescent drug use: Recent trends. *Addictive Diseases*, 1974, 1, 73-96.
149. Toohy, J. V. An analysis of drug use behavior at five American universities. *Journal of School Health*, 1971, 41, 464-468.
150. Levy, L. Drug use on campus: Prevalence and social characteristics of collegiate drug users on campuses of the University of Illinois. *Drug Forum*, 1973, 2, 141-171.
151. Strimbu, J. L., Schoenfeldt, L. F., & Sims, O. S. Drug usage in college students as a function of racial classification and minority group status. *Research in Higher Education*, 1973, 1, 263-272.
152. Girdano, D. A., & Girdano, D. D. Drug usage trends among college students. *College Student Journal*, 1974, 8, 94-96.
153. Josephson, E. Trends in adolescent marijuana use. In E. Josephson & E. E. Carroll (Eds.), *Drug use: Epidemiological and sociological approaches*. New York: Hemisphere, 1974.

154. Kandel, D. Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 1975, 190, 912-914.
155. Whitehead, P. C., & Cabral, R. M. Scaling the sequence of drug-using behavior: A test of the stepping-stone hypothesis. *Drug Forum*, 1975-1976, 5, 45-54.
156. Frenkel, S. I., Robinson, J. A., & Finman, B. G. Drug use: Demography and attitudes in a junior and senior high school population. *Journal of Drug Education*, 1974, 4, 179-186.
157. Annis, H. M., & Watson, C. Drug use and school dropout: A longitudinal study. *Canadian Counsellor*, 1975, 9, 155-162.
158. Gossett, J. T., Lewis, J. M., & Phillips, V. A. Psychological characteristics of adolescent drug users and abstainers. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 1972, 36, 425-435.
159. Holroyd, K., & Kahn, M. Personality factors in student drug use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, 42, 236-243.
160. McKillip, J., Johnson, J. E., & Pretzel, T. P. Patterns and correlates of drug use among urban high school students. *Journal of Drug Education*, 1973, 3, 1-12.
161. Millman, D. R., & Su, W. Patterns of illicit drug and alcohol use among secondary school students. *Journal of Pediatrics*, 1973, 83, 314-320.
162. Smart, R. G., & Fejer, D. Recent trends in illicit drug use among adolescents. *Canada's Mental Health*, Suppl. No. 68, 1971.
163. Smith, G. M., & Fogg, C. P. Teenage drug use: A search for causes and consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1974, 1, 426-429.
164. Stein, K. B., Soakin, W. F., & Korchin, S. J. Drug use among disaffected high school youth. *Journal of Drug Education*, 1975, 5, 193-203.
165. Wechsler, H., & Thum, D. Teen-age drinking, drug use, and social correlates. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1973, 34, 1220-1227.
166. Hochman, J. S., & Brill, N. Q. Chronic marijuana use and psychosocial adaptation. *American Journal of Psychiatry*, 1973, 130, 132-140.
167. McAree, C. P., Steffenhagen, R. A., & Zheutlin, L. S. Personality factors and patterns of drug usage in college students. *American Journal of Psychiatry*, 1972, 128, 890-893.
168. Walters, P. A., Goethals, G. W., & Pope, H. G. Drug use and lifestyle among 500 college undergraduates. *Archives of General Psychiatry*, 1972, 26, 92-96.
169. Crain, W. C., Eitel, D., & Gorman, B. S. Personality correlates of drug preference among college undergraduates. *International Journal of the Addictions*, 1975, 10, 849-856.
170. Cunningham, W. H., Cunningham, I., & English, W. D. Sociopsychological characteristics of undergraduate marijuana users. *Journal of Genetic Psychology*, 1974, 125, 3-12.
171. Hogan, R., Mankin, D., Conway, J., & Fox, S. Personality correlates of undergraduate marijuana use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, 35, 58-63.
172. Smart, R. G., & Fejer, S. Drug use among adolescents and their parents: Closing the generation gap in mood modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 1972, 79, 153-160.
173. Gorsuch, R. L., & Butler, M. C. Initial drug abuse: A review of predisposing social psychological factors. *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 128-137.
174. Krug, S. E., & Henry, T. J. Personality, motivation, and adolescent drug use patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 1974, 21, 440-445.
175. Jessor, R., Jessor, S. L., & Finney, J. A social psychology of marijuana use: Longitudinal studies of high school and college youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 26, 1-15.
176. Prendergrast, T. J., & Schaefer, E. S. Correlates of drinking and drunkenness among high-school students. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol*, 1974, 35, 232-242.
177. Streif, F., & Oliver, H. G. The child's perception of his family and its relationship to drug use. *Drug Forum*, 1972, 1, 283-289.
178. Tolone, W. L., & Dermott, D. Some correlates of drug use among high school youth in a midwestern rural community. *International Journal of the Addictions*, 1975, 10, 761-777.
179. Tec, N. Parent-child drug abuse: Generational continuity or adolescent deviancy. *Adolescence*, 1974, 9, 351-364.
180. Coleman, J. C. *The adolescent society*. Glencoe, Ill.: Free Press, 1961.
181. Keniston, K. *The uncommitted: Alienated youth in American society*. New York: Harcourt, 1965.

182. Feuer, L. S. *The conflict of generations*. New York: Basic Books, 1969.
183. Mead, M. *Culture and commitment: A study of the generation gap*. New York: Doubleday, 1970.
184. Friedenberg, D. Z. (Ed.) *The anti-American generation*. Chicago: Aldine, 1971.
185. Hendin, H. *The age of sensation*. New York: Norton, 1975.
186. Boyd, R. E., Mockaitis, J. P., & Hedges, N. A. Socio-political liberalism in three adolescent samples. *Adolescence*, 1973, 8, 455-462.
187. Friesen, D. Value orientations of modern youth: A comparative study. *Adolescence*, 1972, 7, 265-275.
188. Lipset, S. M., & Raab, E. The non-generation gap. *Commentary*, 1970, 50, 35-39.
189. Kovar, L. C. *Faces of the adolescent girl*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968.
190. Simon, W., Gagnon, J. H., & Buff, S. A. Son of Joe: Continuity and change among white working class adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, 1, 13-34.
191. Meissner, W. W. Parental interaction of the adolescent boy. *Journal of Genetic Psychology*, 1965, 107, 225-233.
192. Eve, R. A. "Adolescent culture," convenient myth or reality? *Sociology of Education*, 1975, 48, 152-167.
193. Frederickson, L. C. Value structure of college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 1972, 1, 155-163.
194. Jessor, S. L., & Jessor, R. Maternal ideology and adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 1974, 10, 246-254.
195. Lerner, R. M., Schroeder, C., Rewitzer, M., & Weinstock, A. Attitudes of high school students and their parents toward contemporary issues. *Psychological Reports*, 1972, 31, 255-258.
196. Thomas, L. E. Generational discontinuity in belief: An exploration of the generation gap. *Journal of Social Issues*, 1974, 30, 1-22.
197. Tolor, A. The generation gap: Fact or fiction? *Genetic Psychology Monographs*, 1976, 94, 35-130.
198. Block, J. H. Generational continuity and discontinuity in the understanding of societal rejection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 22, 333-345.
199. Horn, J. L., & Knott, P. D. Activist youth of the 1960's: Summary and prognosis. *Science*, 1971, 171, 979-985.
200. Thomas, L. E. Family correlates of student political activism. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 206-214.
201. Adelson, J. What generation gap? *The New York Times Magazine*, Jan. 18, 1970, 10-45.
202. Bandura, A. The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the School*, 1964, 1, 224-231.
203. Blos, P. The generation gap: Fact and fiction. In S. C. Feinstein, P. L. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. 1. New York: Basic Books, 1971.
204. Schwartz, G., & Merten, D. The language of adolescence: An anthropological approach to the youth culture. *American Journal of Sociology*, 1967, 72, 453-468.
205. Weiner, I. B. The generation gap—fact and fancy. *Adolescence*, 1971, 6, 155-166.
206. Weiner, I. B. The adolescent and his society. In J. R. Gallagher, F. P. Heak, & D. C. Garell (Eds.), *Medical care of the adolescent*. (3rd ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1976.



الفصل السابع عشر

الفروق الفردية في المراهقة

- الفروق الجسدية :
 - النضج المبكر والتأخر .
 - الجسدي ، والزاجي ، والجلابية بين المراهقين .
- الفروق الرتبة بالمدرسة :
 - الرأي النمطي المتجسد عن الدور الجنسي في المدرسة الثانوية .
 - الإبداع في المدرسة الثانوية .
 - التسرب في المدرسة الثانوية .
- الفروق الجنسية :
 - التحصيل الدراسي والقدرة العقلية .
 - مفاهيم الذات وتقدير الذات .
- الأسرة :
 - النماذج الأصلية المتنوعة لنمو المراهق .
 - غياب الأب والفتيات المراهقات .
- الفروق القومية والثقافية :
 - مفاهيم الذات بين المراهقين السود والبيض .
 - نمو مفاهيم الذات في الثقافات الأخرى .
- مقال :
 - من مدرسة العمى المنفى إلى الجامعة .
 - الإقطاعات .
 - الاستمراريات .
- الخلاصة :
- المراجع :

الفصل السابع عشر

الفروق الفردية في المراهقة

خلال المراهقة تصبح الفروق الفردية بارزة بوجه خاص . ففي المقام الأول يصل الفتيان إلى البلوغ في أعمار مختلفة ، ويعانون من الآثار النفسية للنضج المبكر أو المتأخر . ثم هناك فروق في بنية الجسد التي تبدو أنها ترتبط على ما يبدو بالمزاج . وفي المدرسة يختلف الفتية فيما يتعلق بالرأي النمطي المتجمد للدور الجنسي ، وفي الإبداع ، والتسرب . وفي البيت يكون للفتية خبرات مختلفة ، ويعود ذلك إلى النموذج الأصلي للأسرة ، وما إذا كانت توجد وفاة أو طلاق أم لا . ويختلف أعضاء مختلف الزمر الاتنية يختلفون في مفهوماتهم للذات ، ودرجة تقدير الذات وفي مختلف الثقافات توجد منظومات ذات مراقبة مختلفة .

الفروق الجسدية

يصبح الشباب خلال المراهقة واعين لذواتهم ، ومهتمين بمظهرهم . وهم راضون على العموم ، إذا كان تمططهم الجسدي يتطابق للمثل الأعلى الثقافي للنمطي المتجمد ، وأنهم غير سعداء إذا لم يتطابق معه . ويريد معظم الشباب أن يكون لهم المظهر الجنسي المناسب . والفتى المتأخر النضج يمكن أن يكون لديه في المدى القريب مثل هذه السمات الأنثوية كالصوت الرقيق ، وكمية لا بأس بها من الأنسجة الشحمية . وهذه المظاهر المؤقتة للمظهر سوف نناقشها كمشكلة النضج المبكر والمتأخر ، ومشكلة شكل الجسم في المدى البعيد وتطابقها مع نمط الجسد المثالي سوف نعالجه كمظهر لنمط الجسم والمزاج .

النضج المبكر والتأخر :

وكما لاحظنا في الفصل للخامس عشر فإن انطلاقة هبة النمو المراهق مختلفة في توقيتها ، ويمكن أن تحدث في أي وقت من حوالي سن الثامنة إلى الرابعة عشرة بالنسبة للبنات ومن حوالي سن التاسعة وحتى الخامسة عشرة بالنسبة للاولاد . فالفتيان الذين يبدأون متأخرين نسبياً يسمون بمبكرى النضج وأولئك الذين يبدأون متأخرين نسبياً يسمون بمتأخري النضج . وقد أظهر عدد من الدراسات وجود مشكلات ومواقف مميزة ترتبط بالنضج المبكر والنضج المتأخر (١٣١)، ولكن النضج يختلف بالنسبة للفتيان والفتيات .

النضج المبكر للفتيان :

للنضج المبكر بالنسبة للفتيان في أمريكا نتائج ايجابية أكثر من النتائج السلبية . وعلى العموم ، للفتى مبكر النضج ثلاث ميزات : فبسبب حجمه الأكبر ، وقوته الأشد أيضاً يكون أفضل في المسابقات الرياضية . ففي كرة القدم على سبيل المثال ، للفتى الأكبر حجماً والاقبل وزناً ميزة ، وبخاصة اذا كان يلعب على الخط . وللفتى الأطول ميزة جليلة في كرة السلة . والفتيان مبكرو النضج لهم رصيد في العلاقات الاجتماعية مع الفتيات فيميلون الى أن يكونوا طوالاً أو أطول من الفتيات وينمو لديهم اهتمام بالجنس الآخر وأخيراً لانهم أطول واقل وزناً من أترابهم يسطع مبكرو النضج ، أو ينتقون مراكز القيادة (١٣٢) .

ومع ذلك ، هناك بعض الأضرار أيضاً . واحدى مشكلات الفتى المبكر النضج هي انه في حين يمكن أن يكون رجلاً من الناحية الجسدية ، فإنه ما يزال فتى من الناحية النفسية . وفي بعض الأحيان يتجاوز النمو الجسدي في سرعته بشكل سيء سرعة النمو النفسي . فالشاب على سبيل المثال قد يكون ما يزال يريد لفت الانتباه الجسدي من أبويه من حيث أنه قد تعود أن يقبل ويحضن لبلالاً ، وهو يشعر مع ذلك ، أنه كبير جداً وأن صوته خشن وقد خشنت ذقنه فكيف يطلب مثل هذه الأمور والأبوان

بدورهما يشعران بالحرج لدى عناق مراهق بالطريقة التي يعانقون بها طفلاً .

وهكذا يمكن أن يشبه الفتى المبكر النضج رجلاً ويشعر بأنه فتى والتناقضات بين التوقعات الاجتماعية القائمة على حجمه وسلوكه العقلي يمكن أحياناً أن يكون مزجياً لكل المعنيين . والحالة البارزة هي حالة الفتى الذي يقارب طوله ستة أقدام وعمره (١٢) سنة ، وما يزال يريد أن يخرج عشية عيد جميع القديسين ليلعب الحيل أو طلب الحلوى . تصور صدمة ربة منزل عندما يظهر لها شخص طوله ستة أقدام قد غطي بقماش ويقف على باب دارها يشعل الطوى ، ومن ناحية أخرى ، هناك أيضاً الوضعية القابلة التي يكون فيها الشاب الذي نضج قسياً ، ويحاول تأكيد استقلاله ، ولكنه ما يزال يعامل كطفل من قبل أبويه .

ومع ذلك ، فإن ميزات النضج المبكر بالنسبة للفتيان في مجتمعنا تزيد على العموم على مضارها . وبدو بعض الميزات أنها تبقى إلى ما بعد المراهقة . والدراسات التتبعية الطولية لنضج الفتيان المبكر والمتأخر قد نظرت إلى شخصياتهم عندما يبلغون الثلاثين من عمرهم . فمن ناحية للطول والوزن يتدارك المتأخرون في بضجه المبكرين فيه بوجه عام . ولكن متأخري النضج يبدو أقل استقراراً ولهم شخصيات أقل تكاملاً من مبكري النضج .

مبكرات النضج من الفتيات :

توجد سينات أكثر من الميزات بالنسبة لمبكرات النضج من الفتيات في الولايات المتحدة . فمبكرات النضج من الفتيات ظاهرات بين أربابهن ، والفتيان كلاهما ، ويبدون في غير مكانهن . فالفتاة في الصف السادس الناضجة جسدياً ، وثلاث اقوام النامي والتي تهتم بالمواميد تختلف جسدياً واجتماعياً عن رفيقاتها في الصف . ولنا ألا ندهش من أن مبكرات النضج غالباً ما يرتبكن من ظهورهن ، وكبر جسمهن ، وطولهن ، ولون بشرتهن ، وعاداتهن الشهرية (١٢-١١) .

وبين مبكرات النضج من تلاقي فتيةً أكبر سنّاً، ونادراً ما يعقدن صداقات مع الفتيات الأكبر سنّاً منهن اللواتي يرينهن منافسات لهن، أو غير ناضجات سيكولوجياً. وإن مبكرات النضج من الفتيات يمكن أن يتعرضن إلى وضعيات اجتماعية لسن مستعدات لها استعداداً تاماً. إن نظرات الرجال من جميع الأعمار الطويلة، ونظرات تعرفهم تزج فتاة الثانية عشرة التي يمكن ألا تعرف كيف تواجه أو تفسر مثل ضروب الانتباه هذه.

يضاف إلى هذه المشكلات، فإن الفتاة مبكرة النضج مثلها في ذلك مثل الفتى مبكر النضج يحتاج أحياناً إلى أن يكون طفلاً. وعندما تقرر امرأة صبية ناضجة فجأة أن تلعب (بالصبيّة)، أو تدخل إلى الأرجوحة فقد يدهش الراشدون قليلاً. طبعاً للنضج المبكر بعض الميزات. فمبكرات النضج، وبخاصة إذا كن جنابات يمكن أن يعجب بهن رفاق عمرهن، ويتقلدن أدواراً قيادية وادخال هؤلاء الفتيات المبكر للعلاقات الجنسية المختلطة التي عليهن أن يتكيفن معها لوحدهن يمكن أن تمنحهن تفوقاً دائماً في المهارات الاجتماعية.

الفتيان متأخرو النضج:

يواجه الفتيان من الذين تأتي هبة نموهم متأخرة (أي بعد عمر ١٣ سنة أو ١٤ سنة) عدداً من المشكلات. فأصدقائهم (أو أصدقائهم السابقون) أطول منهم، وأثقل وزناً، لهم أصوات مذكرة، وقد بدأوا بحلق ذقونهم، وهم مهتمون بالفتيات. وهذا يجعل متأخر النضج يختلف جسدياً واجتماعياً عن رفاق صفه. وهو يضيق تعلم المهارات الاجتماعية في وقت يكون فيه الآخرون يتعلمها، وهو لا يستطيع اكمالها رياضياً. وقد يكون موضع مزاح لعلو صوته واستدارة جسده.



في المراهقة المبكرة يختلف الشباب من عمر واحد تقريباً اختلافاً كبيراً في
الحجم والنضج الجسدي

ومن ناحية أخرى لا يمتلك الفتى المتأخر في النضج ضغوطاً اجتماعية مما يواجهها مبكر النضج . وتأخر النضج يستطيع المنافسة مع أترابه دراسياً وفي مجالات متخصصة من مثل الموسيقى . وتأخرو النضج من الفتيان يستطيعون إيجاد مكان لأنفسهم في برنامج المدرسة الرياضي عن طريق دارة الأدوات للفريق المكون من عدة مدارس أو عن طريق كونهم قد غلبوا ماهرين في مثل هذه المناشط مثل (تنس الريشة ، وكرة الطاولة ، والسباحة ، لو العدو) .

وسنوات المراهقة المبكرة ليست سريرة في العادة بالنسبة للفتى متأخر النضج . وإلى جانب ذلك ، فإن مشاعره القوية لكونه غير متكافئ هي مخاوف من أنه سوف لن يبلغ طول الراشد ووزنه . وعندما تحدث هبة النمو لدى الشاب فقد يكون قد فات الأوان لتغيير مفاهيم الذات التي أنماها . وربما يوصف متأخرو النضج عندما يصلون إلى الثلاثين من عمرهم بسبب ذلك أنهم أكثر تمرداً ، وحساسية ، واندفاعاً ، وتوكيداً ، وبصراً ، وتسامحاً مع أنفسهم من مبكري النضج من أترابهم .

متأخرات النضج من الفتيات :

لمتأخرات النضج من الفتيات بعض المميزات من بعض الوجوه . لما دام الطول غير مهم بالنسبة للفتيات قدر أهميته بالنسبة للفتيان (١٢-١٣) فإن فتاة أقصر من أترابها لا تشعر بأنها معاقة بوجه خاص كما يشعر فتى قصير . كذلك فإن فتاة متأخرة النضج لا تدفع إلى وضعيات اجتماعية ليست مستعدة لها . ولقدان اهتمامها بالفتيان يؤجل الصراعات مع أيوها حول مقد القناعات ، والحفلات وغير ذلك .

ومع ذلك ، توجد بعض السيئات أيضاً . فقد وجد في دراسة أن الفتيات متأخرات النضج قد اعتبرن من قبل أترابهن بأنهن مشاركات للمشاجرات ، وأكثر مطالب ، وجدلاً من مبكرات النضج (١٢-١٣) .

وتوحي دراسة أخرى بأن متاخرات النضج يتصرفن بأسلوب أقل كفاية اجتماعياً من مبكرات النضج (٥) . وليست نتائج هذه الدراسات حاسمة، مع ذلك ، بشكل تام ما دامت متاخرات النضج من الفتيات أكبر زمناً على وجه الاحتمال من مبكرات النضج . ولم يضبط العمر بالنسبة لمتاخرات النضج عن واقع أتهن مستاءات من كونهن عاجزات عن المنافسة اجتماعياً مع مبكرات النضج في عمر أصغر . ومن سوء الحظ . فقد أجريت هذه الدراسات منذ عشرات السنين ولم تقم دراسات مقارنة حديثاً ، وبما لذلك فإن بعض النتائج يمكن أن تكون من عشرات السنين .

البنية الجسدية والزواج والجلدية بين المراهقين :

افترض علم النفس السلجج أو المدرسي منذ الأونة القديمة وجود رابطة بين البنية الجسدية والزواج . ففي المسرحيات والقصص كان يوصف « الأشخاص السمان بأنهم فكهون ، يسمعون وراء الملدات الحسية » . و « أن التعيلين من الرجال متحفظون ، ويحسبون لكل شيء » . فقد كتب شكسبير « كان كليموس ذا ظلمة نحيلة جاملة ، وكان يقن بأن الرجال القصر عدوانيون ، وأن الرجال الأقوياء قلة يثقون بأنفسهم » . وما تزال لدينا هذه الترابطات بين البنية الجسدية والزواج . انظر الى الأدوار التي لعبها (همفري بوغارت *Humphrey Bogart* ، وسيدني غرينستريت *Sidney Greenstreet* ، وييتير لور *Peter Lorre*) في فيلم (همفري بوغارت) القديم . وفي الأفلام الممارسة قابل بين البنيات الجسدية والأدوار التي لعبها شارلتون هيستون *(Charlton Heston)* ، والمرحوم (تورو موستيل *Zoro Mostel* ، وانتوني بيركينز *Anthony Perkins*) . هذه الترابطات بين البنية الجسدية والزواج يمكن أن نجدها أيضاً في التلفزيون مثل ذلك النور المدواني الذي لعبه *Fonzle* وكان طوله يتراوح بين ٥ - ٥٠ قدم في مسلسل « الأيام السعيدة *Happy Days* » .

وقد حاول (شلدون Sheldon) (١٤) اقامة علاقة علمية بين
البنية الجسدية والزواج فطور منهجا اعتقد انّه يستطيع
ويشكل ثابت قياس المدي الذي يتوافق الفرد فيه مع ثلاثة نماذج للجسد
النحيل الخي Ectomorph والجسمي المعتدل التركيب Mesomorph



في هذا الفيلم السينمائي ، كما هو في العديد من الافلام ، تتوافق
الطبائع التي يصورها الممثلون مع انماط اجسامهم . فهمفري يوغاوت
قوي وقابس من النمط الجسمي (الوريقة الوسطى) . وبيتر لور نجيل
عصبي من النمط الخي وسيفني غرينستريت سمين مروح وان كان
فاسداً من النمط الحشوي .

أو السمين العشوي *endomorph* . وكلت إحدى ميزات منظومة شلدون أنها تعترف بأن ليس هناك شخص يتوافق توافقا تاما مع أي نموذج جسدي ، ولن النسب النسبية من العشوي والمخي والجسمي المتعدل التركيب هي التي تحدد طائفة الشخص . وفي منظومة شلدون يتلقى كل فرد علامات في الأنماط الجسدية الثلاثة وأكبر العلامات يحدد النموذج الجسدي للشخص .

ومع ذلك ، فقد انتقلت دراسة شلدون من قبل بلحئين آخرين . وبالرغم من أنه قد وجد ترابط بين البنية الجسدية والزواج في الاتجاهات المتنبئة ، فإن منهجه كان خاطئا فبين أمور أخرى ، قلص شلدون نموذج الجسدي وسماحت شخصية بنفسه . ولهذا يمكن أن تثار قياسات شخصية بمعرفته بالنماذج الجسدية المفحوصين . وقد استخدم (بارنيل Parnell) (١٥) في الخمسينيات منافع موضوعية أكثر لتحديد النموذج الجسدي للأفراد ، فحدد العشوي (أو السمنة) بقلص عمق الطبقة الشحمية تحت الجلد في ثلاثة أقسام من الجسم . وقدر النموذج الجسدي من طريق قياس سماكة العظام والمضلات في اللوامين والساقين . وقاس النموذج المخي من طريق تقسيم طول الفرد على الجذر التربيعي لوزنه . وتمطي هذه المقاييس تقديراً لكتلة الجسم الإجمالية أو كثافته . وعندما يقاس شخص ما بهذه الطريقة ، وعندما يؤخذ العمر في الحسبان أيضاً ، فإن بالإمكان تحديد النموذج الجسدي للشخص من طريق الرجوع إلى بعض الجداول التي وضعها بارنيل (١٥) .

الجدول رقم ١/١٧ - السمات الزاجية الأساسية

العشوي	الجسدي	المخي
١ - متقاد ، نلج	مسيطر	منمزل
٢ - مسترخي	جلام	عنور
٣ - هادي	وائق	قلق

٤ - لطيف	عدواني	يراهي الآخرين
٥ - يحب الرقاه	يحب المخاطر	يحب العزلة أو الخلو
٦ - يصرح بمشاعره(*)	مغمم بالفاعلية والحيوية(*)	منطوي
٧ - له علاقات واسعة	علاقاته ثابتة	علاقاته شديدة
٨ - يتقلب بين المرح والكآبة	تنتليه نوبات من الغضب	افراط في التوتر
		- ولا مبالاة
٩ - راض عن ذاته	متأكد من ذاته	متمركز على ذاته
١٠ - خفيف الغضب	نزوق	لطيف الطبع
١١ - مقتبط بنفسه	حاد الطبع	أملئ
١٢ - محبوب	كثير الكلام	متحفظ
١٣ - لافء	نشيط	فائق
١٤ - متكلف	لا يبالي	شكاك
١٥ - متسلح	هصام	مكفوف
١٦ - كريم	يجد في الكسب	غالب لنفسه
١٧ - عفو	ودود	دقيق
١٨ - يحتاج الى الناس	يحتاج الى الفعل	يحتاج الى العزلة
عندما ينزعج	عندما ينزعج	عندما ينزعج
١٩ - يلح على الوجود	يلح على الفعل	يلح على الإدراك
٢٠ - يتروك الأمور تحدث	يجعل الأمور تحدث	يراقب الأمور التي تحدث

المصدر

Cortés, J. B & Gatti, F. M. Physique and self description of Temperment. Journal of Consulting Psychology 1965, 29, 432 - 439.

* يصرح بمشاعره بمرحاة .

** نشيط جسديا وقلبي بالحيوية .

وعندما وصف شلدون المزاج ، فقد ادعى ان الأشخاص السمان يبدون « حباً للطعام » ولذة في الهضم . « وجباً للرغاء الجسدي » ومثلهم الافراد الجسميون معتدلو التركيب الجسدي فقد وصفوا بانهم يظهرون حاجة الى التمتع بالرياضة ، وشجاعة بدنية للقتال . وفي محاولة احدث لحساب سمات الشخصية كماً في علاقتها بالمزاج وضع Cortés كورتس وغاتي Gatti (١٩) السمات التي ادرجناها في الجدول ١/١٧ . وقد توصلنا الى هذه السمات عن طريق مراجعة أوصاف للمزاج وضعها باحثون آخرون عديدون .

وفي دراستهما ، حدّد (كورتس وغاتي) النموذج الجسدي لمائة فتى عمرهم (١٧.٥) سنة تبعاً لمنهج (بارنل) الذي وصف اعلاه . فالشباب وحدهم الذين امكن تصنيفهم بوضوح على انهم ينتمون لاحد النماذج الجسدية التي اشركت في الجزء الخاص بتقدير المزاج من الدراسة . وحدد مزاج الفتیان عن طريق سؤال كل واحد منهم انتقاء الصفات التي يعتقدون جيداً بأنها تصفهم من بين مجموعات من الصفات اختيرت من قوائم معروضة في الجدول رقم ١/١٧ .

وكانت نتائج الدراسة ايجابية جداً . فقد اختار الشباب الصفات التي كانوا يعتقدون انها ترتبط بنموذجهم الجسدي .

« فقد قدر الحشويون انفسهم بشكل متكرر ذي دلالة بانهم لطيفون ، مسترخون ، دافئون ، وحنونون . قدر العضليون انفسهم بشكل متكرر ذي دلالة بانهم واثقون بانفسهم ، فعالون مغامرون ، وذوو مبادرة . ووصف النحيلون انفسهم بانهم منمزلون ، خجلون متوترون ، ومتحفظون » (16, P. 437) .

وكان العدد الأكبر من الصفات بالنسبة (٩٠ ٪) من المفحوصين التي اشرروا عليها تقابل النموذج الجسدي المعطى .

وفي دراسة ثانية استخدم (كورتس وغالي) الطرائق ذاتها مع الفتيات . ففي حين مال الفتيان بوجه عام الى أن يكونوا عضليين ، مالت الفتيات الى أن يكن حشويات أكثر . ومع ذلك فإن واقع وجود فروق فردية بين الفتيات يجعل من الممكن تحديد نموذجين الجسدي . فقد بدأ وجود علاقة وثيقة بين البنية الجسدية والزواج لدى الفتيات أكثر مما وجد لدى الفتيان . ويمكن أن يعزى هذا ، على الأقل جزئيا ، الى واقع أن الفتيات كن أكبر سنا من الفتيان بسنوات قليلة . ويمكن أن تكون سمات شخصيتهن قد غدت أكثر تكاملا من أولئك الفتيان . ومن الممكن أيضا ، مع ذلك البنية الجسدية تقوم بدور أكبر في تحديد أمزجة الفتيات مما تفعل بالنسبة للفتيان .

والآن لماذا تربط السمات الطبيعية ارتباطا وثيقا بالبنية الجسدية ؟ يمكن الجدل من ناحية أولى ، بأن الزواج كالبنية الجسدية موروث الى حد كبير بحيث أن البنية الجسدية والزواج مرتبطان بالصفات الجنسية المميزة . ومن ناحية أخرى ، يعتقد بعض الناس بأن العلاقة ثقافية ، أي أن الناس ينمون الزواج الذي يتوقعه المجتمع منهم — أو تحقيق ذاتي لشهوة .

ونحن نعتقد بأن الزواج مرتبط بالانفعالات التي تربط ارتباطا وثيقا بالفيزيولوجيا . ويمكن إدراك أن الفروق الفردية في الفيزيولوجيا ، التي تربط ارتباطا وثيقا بالفروق الفردية في البنية الجسدية يمكن أن تربط بالزواج وهو أمر محتمل في الواقع — ويمكن لبيئة المرء أن تقوم بدور هام بالطبع في رعاية النزعات الطبيعية المرتبطة بالمرء فيزيولوجيا وتميزها أو في بعض الحالات كبتها) . ويعني هذا أن من الممكن أن تحدث الآراء النظرية المتجمدة الاجتماعية والثقافية مع البنية البيولوجية للفرد ارتباطا بين البنية الجسدية والزواج .

وفي هذا المجال أجريت دراسة مشوقة على أطفال في السابعة من العمر (١٧) . قلدى الأطفال في هذه السن إشارات ثقافي أقل من المراهقين ،

ونماذجهم الجسدية لم ترتسم بعد . وكان في هذه الدراسة ٣٧ بنتاً و ٣٣ صبياً قد حددت نماذجهم الجسدية وربطت النتائج بالصفات المميزة للشخصية كما حددتها سلالمة التقدير فوجد ارتباط قوي بين البنيات الجسدية والأمزجة في الاتجاهات المتوقعة . مثال ذلك ، أظهرت البنات في السابعة من العمر من النموذج المخي قللاً أكبر ، وخضوعاً ، ودقة في التوافق أكثر مما فعلت ذوات النموذج الحشوي أو العضلي .

وهذه المعطيات يمكن أن تعني أن التشكيل الاجتماعي الثقافي يبدأ مبكراً جداً في الحياة ، والذي نعرف أنه يتم ، ولكنها يمكن أن تعني أيضاً أن هناك إمكانية للتشكيل . ومن الممكن أن يستطيع الأطفال أن يتشكلوا بسهولة أكبر في بعض السمات المزاجية أكثر من غيرهم . وبدون إمكانية التشكيل أو التشكيل الفعلي فقد لا تظهر السمات . وكما قلنا قبلًا ، إننا نعتقد بأن الطبيعة تتفاعل مع التغذية ، وتحدث بذلك الترابطات الملحوظة بين البنية الجسدية والمزاج .

ويرتبط الارتباط بين البنية الجسدية والطبع ارتباطاً وثيقاً بالترابط الراسخ جيداً بين البنية الجسدية والجلابية ، والشعبية في المجتمع (١٨ - ٢١) . وفي هذه الحالة ، فإن السبب اجتماعي كلياً تقريباً ، لأن الجابية الجسدية يجب أن تدرك وتقوم من قبل الآخرين من أجل العلاقة بالشعبية التي يجب أن تكون موجودة . وكما رأينا ، توجد في مجتمعنا (USA) نظرات مثالية يحكم الناس بموجبها على أنفسهم ، وعلى الآخرين . ولكن ما يزال هناك سؤال عما إذا كانت الشعبية يمكن ألا تتوقف أحياناً على عوامل أخرى مثل الشخصية ، والانجاز المدرسي .

وقد ضمت إحدى الدراسات التي حاولت الإجابة عن هذا السؤال فتيناً وفتيات من صفين مختلفين ، « الخامس والحادي عشر » للطلاب في كلا الزمرتين كان لديهم رفاق صف لسنوات طويلة ، وعرف أحدهم الآخر جيداً ، وأخذت صور فوتوغرافية بالأبيض والأسود لجميع

الجدول رقم ٢/١٧ - الترابطات بين ترتيب الشعبية

الأوتومات

1. **Introduction**

الخلاصة البحثية

التشابه في المواقف المعركة

متوسطات الدرجات الكلية

علامات الحتبيات

التحصيل القوي

- ۲۹۲ -

يرتبطوا الصور من الأكثر جاذبية الى اقلها . فوجد ترابط جيد بين تقويم الصور وبين ترتيبها ، وكان الأقراد المقصودون ثلثتين في تقديراتهم للجاذبية . وكل مقصود قوّم ورثب طلاب صفه فيما ينطلق بحبه او كرهه لهم . وملا استبانة تقوّم التشابه او عدم التشابه في المواقف بين المقصود وكل زميل في صفه .

وبعض نتائج هذه الدراسة معروضة في الجدول رقم ١٧ / ٢ . وكما يمكن أن نرى وجود ترابط عال جداً بين الشعبية والجاذبية الجسدية في فئتي العمر كلتاهما . ولكن كان هناك ترابطات عالية أيضاً بين الشعبية والمواقف المتشابهة وبين الجاذبية الجسدية . وعلى العموم ، يبدو أنه بالنسبة لطلاب الصف الخامس (باستثناء الفتيات اللواتي يحكن على الفتيات) كانت الجاذبية الجسدية أكثر أهمية من التشابه في المواقف او التحصيل الدراسي في تحديد الشعبية ، ولكن بالنسبة لطلاب الحادي عشر (باستثناء الفتيان الذين يرتبون الفتيات) فقد توقفت الشعبية على تشابه المواقف أكثر من الجاذبية الجسدية .

ويبدو أن هذه النتائج تفسراً يتفق والحق العام . فبين الأطفال الذين لا يملكون اهتمامات ومواقف كثيرة مختلفة جداً تكون الجاذبية الجسدية أكثر أهمية من المواقف في تقرير الشعبية . ولكن بين المراهقين يكون العكس هو الصحيح . فمواقف المرء أو شخصيته أكثر أهمية من جاذبيته الجسدية لكي يكون أكثر شعبية . وبين فتيان الصف الحادي عشر تكون الفتيات أكثر شعبية مع ذلك بسبب مظهرهن منهن بسبب شخصياتهن وهي ظاهرة معروفة جيداً .

وإذن لماذا من الارتباط القوي القائم بين المظهر والشعبية الذي ذكر آنفاً ؟ يجب أن نلاحظ في جميع تلك الدراسات أنه لا يعرف المقصودون أحدهم الآخر . وقد يكون الحال كذلك عندما يكون المراهقون أو حتى الراشدون بالنسبة لهذا الموضوع) لا يعرف أحدهم الآخر فإن ترتيب الشعبية ، أو الجاذبية البينية إنما توضع على أساس الجاذبية الجسدية.

ومع ذلك ، فإن بين الشباب الذين يعرف أحدهم الآخر ، يمكن أن تكون الجاذبية الجسدية أقل أهمية من الشخصية في تحديد الشعبية (باستثناء ما لاحظناه أعلاه) .

الفروق المدرسية :

المدرسة الثانوية الأمريكية مجتمع مصغر فكثر منها كبير يتألف من (١٠٠٠) إلى (١٠٠٠) طالب ؛ وغالباً ما تكون لهم مستويات اجتماعية اقتصادية وإثنية مختلفة . وتقدم أكبر المجتمعات المدرسية فرصاً للمشاركة في الرياضة ، والموسيقى ، والمناظرة وصحيفة المدرسة وغير ذلك . وفي هذا الشأن ، تعكس المدرسة الثانوية الاهتمامات العديدة والقدرات التي تسم النمو العقلي للراهقين . وفي مناقشتنا للمدرسة الثانوية سوف نركز على تكون الدور النمطي المتجسد الجنسي ، والإبداع ، والتسرب من المدرسة الثانوية .

تكون الدور الجنسي النمطي المتجسد في المدرسة الثانوية :

منذ منتصف الستينات أصبح ظاهراً للعيان أن المدارس تنمي قدراً كبيراً من الدور الجنسي النمطي المتجسد . وبالرغم من أن التعليم المختلط يقدم على ما يبدو تعليماً متساوياً بالنسبة للفتيان والفتيات ، فإن هذا ليس الحال في الحقيقة . فالأشكال الجلية للتمييز الجنسي هي في التصاعد غير المتعادل في المال ، والتسهيلات ، والتجهيزات ظاهرة بالنسبة للرياضيين من الفتيان . كذلك يقدم للفتيان دورات في الإعداد المهني أكثر مثل الورشة ، والعلوم ، والميكانيكا أكثر من الفتيات . وبالرغم من أن الفتيات الآن يسجلن في بعض الدورات فإنها قد صممت للفتيان .

وتبدو أشكال مرهقة أكثر للتمييز الجنسي في الكتب المدرسية (٣٣) . فيشار في كتب التاريخ إلى الرجال ، وتستخدم عبارات من مثل (أجدادنا الثوريون) أو (الرجال الذين فتحوا الغرب) أو « الرجال

الذين بنوا الأمة . وتستخدم أحياناً مصطلحات تحط من دور النساء ، أو تصور النساء ضعيفات خجولات . وفي كتب العلوم والرياضيات في المستويين الإعدادي والثانوي من المدرسة كليهما لا يذكر شيء من العلماء المشاهير من النساء في العلوم والرياضيات . وبصور النساء في مسائل الرياضيات يؤدين الأعمال المنزلية (٢٣) . مثال ذلك مسألة نموذجية يمكن أن تكون (روث) تجعل أشرطة من القماش لصنع بساط ، كم من الأشرطة يمكنها أن تقص من ٥٤ بوصة من القماش إذا كان كل شريط بعرض $\frac{1}{2}$ بوصة ؟ .

والشكل الآخر من الدور الجنسي النمطي المتجمد هو في تأسيس مدارس مهنية أو دراسية خاصة في المناطق الحضرية الكبيرة . وهذه المدارس تكون عادة للفتيات فقط ، وتقوم غالباً على الآراء النمطية المتجمدة الجنسية التي تسود في المدرسة الثانوية حيث يفترض بأن الفتيات وحدهم يهتمون بالعلوم والتجارة والميكانيك (٢٤) . وبالرغم من وجود دليل على التغير في هذا المجال فإن التغير صغير وتدرجي . وفي الولايات المتحدة في عام ١٩٧٠ لم تسجل طالبات في المدارس الثانوية للبنات في العلوم الزراعية ولكن في عام ١٩٧٢ كان ٥ ٪ من الطلاب فتيات . وفي عام ١٩٦٥ كان حوالي ٥ ٪ من الطلاب في المدرسة الثانوية هم الذين تسجلوا في دروس الصحة ذكوراً ، ولكن قبل نهاية عام ١٩٧١ ارتفعت هذه النسبة إلى أكثر من ١٢ ٪ (٢٥) . وبالرغم من أن الطريق ما يزال طويلاً لإزالة الآراء النمطية المتجمدة الجنسية ، فإنه يبدو من المستبعد أن الذكور قد بدأوا بدخول الميادين التي كانت تعتبر أنثوية ، وأن النساء قد بدأوا بدخول الميادين التي كانت مذكورة سابقاً .

ومع ذلك ، ففي مستوى الجامعة ، يكون جميع الطلاب المسجلين في دروس الاستهلاك وتدبير المنزل هم من النساء (٢٥) . وعلى العموم ، تعكس السياسات المدرسية الدور الجنسي النمطي المتجمد في المجتمع الأمريكي على نطاق واسع وبما لزمرة من الكتاب .

« فإن المرأة المتوسطة ابداع إحصائي ، وخيال ، وقد استخدمت للدفاع عن الامر الواقع لسوق العمل على افتراض أن معرفة جنس الموظف ينبئ به بشكل ثابت عن استعداداته المهنية. وهذا الافتراض خاطئ، فمعرفة أن العامل أنثى يسمح لنا بالتنبؤ بأنها سوف تملك عملاً في المجال النسائي ، وأنها سوف يكون أجرها أدنى بشكل جوهري بالنسبة لامرأة تحمل مؤهلاتها . ولكن معرفة أن عاملاً هو امرأة لا يساعد كثيراً في التنبؤ بما تريده من عملها » [28, P. 96] .

إن خفض أو إزالة الدور الجنسي النمطي المتجسد في المجتمع كله - وبشكل أكثر تخصصاً في المدارس - سوف لا يكون سهلاً (٣٧) . وسوف



المدارس الثانوية تقدم اليوم فرصاً كثيرة أكثر من قبل للشابات للانخراط في المنافسات الرياضية .

يعني تقديم ادوار نموذجية اكثر على شكل نساء في مواقع قيادته في كثير من المهن ، بما في ذلك مدير مدرسة ثانوية . وسوف يعني التخصص من الافكار النمطية المتجمدة من ان النساء الناجحات يكرهن الرجال وهن عدوانيات . ومواقف ارباب العمل إزاء النساء تحتاج أيضا الى أن تتغير . فالنساء اليوم يستطعن القيام بالتزامات طويلة الأمد في أعمالهن . وغالبا ما يكن مؤهلات تأهيلات جيدا جدا للترقية والتقدم . ويجب أن تعمل كثير من النساء على أساس نظامي لكي يتقدمن للأسرة دخلا أضافيا ، وكثير من النساء يشعر بأن المهنة جزء أساسي من حياتهن .

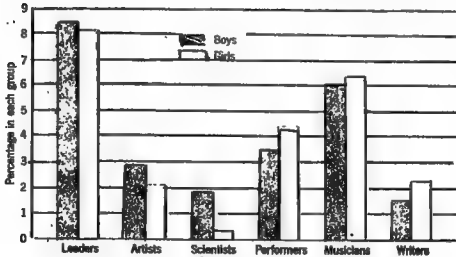
ويتبين ان نبرز أن الغاء الدور الجنسي النمطي المتجمد ، وفتح فرص عمل أكثر سوف يساعد الرجال والنساء على حد سواء . فالرجال كما النساء مثقلون تقريبا بالآراء النمطية المتجمدة ، وبالتخلص منها يأمل الأمريكيون بالتعبير من امكاناتهم الانسانية كاملة أكثر من جزء محدد ثقافيا منها . وسوف يستفيد الرجال من طريق امتلاك ميادين أعمال متوافرة للانتقاء منها .

الإبداع في المدرسة الثانوية :

يعتبر الشخص المبدع بوجه عام قريبا نوعا ما ، صريحا ، غير انصياعي ، ومستقل الفكر . فقد وجدت بعض الدراسات الباكرة في الواقع حول الإبداع المراهق مثل هذه السمات (٢٩،٢٨) . والشباب المبدعون لا يتوافقون فكريا أو اجتماعيا الى الحد الذي يتوافق فيه ذوو الذكاء العالي ، (ولكنهم ليسو مبدعين جدا) ، من الشباب . وليس من المستغرب كما أوضحنا في مناقشتنا للإبداع لدى الأطفال أن يفضل المعلمون الطلاب الأكثر ذكاء ، والنصامين اجتماعيا على أولئك الذين هم أكثر ابداعا (وغير منصامين اجتماعيا . وهذه النتائج الباكرة يمكن أن تعطي انطبعا مقلوبا من كيفية تلاؤم المراهق المبدع في المدرسة الثانوية تلاؤما جيدا وفي دراستين مترابطتين (لولبرغ Walberg (٢٩،٢٠) قد اظهرتا أن المراهقين المبدعين مندمجون اندماجا اجتماعيا جيدا في المدرسة الثانوية . كان المقحوصون (٢٢٢٥ فتي و ٧٤١

فتاة) قد اختبروا من مينة وطنية من طلاب صفوف الفيزياء في المدارس الثانوية ، وحددت هوية المراهقين المبدعين عن طريق اجاباتهم عن استبانة لتاريخ حياتهم تعالج الزعمة ، والادب والطيم ، ولاداء في فنون (الرقص ، والتمثيل ، والموسيقا ، والكتابة) . وكان يصنف المحصوص مبدا اذا اشر احدهم على وصف او اكثر بظل صحيحا بالنسبة له من مثل « الموسيقا - الى اي حد اما في الموسيقا ؟ - لدي اهتمام كبير بالموسيقا . دخلت مسابقات عديدة ، وفزت باكثر من جائزة إما لادائي الخاص او لانتاجي الاصيل لقطوعة موسيقية » وبين الشكل ١/١٧ ما النسب المتوية للشباب الذين اعتبروا مبدعين في مجالات مختلفة على اساس اجاباتهم .

وفيما يتعلق بالتكيف مع المدرسة فقد وجد انه : « خلافا للطلاب الآخرين يقدم الطلاب المبدعون انفسهم كمبدعين ، واصحاب تخيل ،

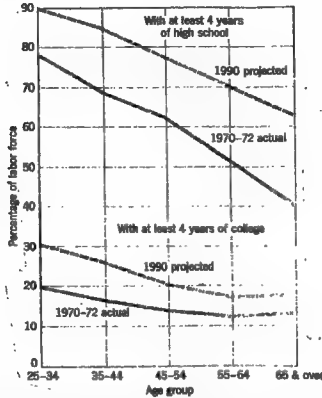


الشكل رقم ١/١٧ - النسب المتوية للفتيان والفتيات الذين انجزوا وحصلوا امتيازاً في مجالات مختلفة .

المصدر :

(Walberg, H. J., Varieties of adolescent creativity and the high School environment, Exceptional children, 1969, 36,5-12)

وان لديهم فرص للابتداء . وهم غالبا يحبون المدرسة ويحصلون على علامات عالية ويطرحون الأسئلة على معلمهم . وكذلك فانهم يفكرون أكثر غالبا بأهمية كونهم اذكيا ولديهم صندوقين من الكتب في البيت ، يدرسون ويقرأون خارج المدرسة ، ويتحدثون الى الراشدين حول المهن في المستقبل . واخيرا فهم يتابعون العمل رغم الصعوبات والمهيات » [30, P. 130]



الشكل رقم ٢/١٧ - : النسب المئوية لقوة العاملة المدنية التي لديها على الأقل ٤ سنوات من المدرسة الثانوية وأربع سنوات في الجامعة متدرجة مع العمر من عام (١٩٧٠ - ١٩٧٢) سنة الأساس العنصرية ومستقلة لعام ١٩٩٠ .

المصدر :

(Monthly Labor Review, 1973, 96, 27)

والتنمذج الأصلي للفتيان والفتيات المبدعين كان مماثلا تماما .

تكيف نفس واقع ان بعض الباحثين يعتقدون بأن المراهقين المبدعين متكيفون جيدا في المدرسة الثانوية (٢١،٢٠) ، في حين يعتقد آخرون (٢١،٢٨) بأنهم مفتربون اجتماعيا ؛ إن هذا للتناقض يمكن أن يتوقف جزئيا على منظور المرء . فالمعطيات توحى بأن الشباب المبدعين متكيفون إما يأتي من ترتيبهم المدرسي الخاص ، ومن عملهم المدرسي ، ومن النشاط في حين أن المعطيات توحى بأنهم مفتربون يأتي من تقديرات معلميه التي يكون فيها الطالب المتفوق في ذكائهم مفضل أكثر على المتفوق في الإبداع . وربما وجد كثير من الشباب المبدعين مكانا لأنفسهم في المدرسة الثانوية حتى ولو لم يقوموا بصورة خاصة من قبل جميع معلميه .

التسرب في المدرسة الثانوية :

لا يعتبر التسرب بوجه عام من المدرسة الثانوية أمرا مرغوبا فيه حتى من قبل الشباب أنفسهم ؛ في سوق العمل في يومنا هذا العالي المستوى تكنولوجيا وثنافسا . وفي حين نصف الشباب الذين بدأوا المدرسة الثانوية في الأربعينيات لم يكملوها فإن ٢٠٪ فقط من الشباب اليوم لا يتحون المدرسة الثانوية . وهذه الأعداد تنطبق على الرجال والنساء كليهما وعلى البيض وغير البيض . وواقع أن مراهقين أكثر يقعون في المدرسة الثانوية مدة أطول يعني وجود عدد أقل منهم في القوة العاملة . ويبدو أن هذه الاتجاهات سوف تستمر خلال السبعينيات وما بعدها (٢٢) .

وبالرغم من هبوط النسبة المئوية للتسربين من المدرسة الثانوية ، فإن نسبة ٢٠٪ غير مرغوبة . فبين أمور أخرى ، إن التسربين من المدرسة الثانوية أقل احتمالا في الحصول على مؤهلات جلمية من خريجي المدرسة الثانوية ، وعلى أعمال كذلك وهذا يصبح على الفتيات بوجه

خاص . ولكن توجد فروق زمرية أيضا . فمعدل البطالة بالنسبة للمتسربين البيض من الذكور أعلى جوهريا من معدل خريجي المدرسة الثانوية الذكور . وبالنسبة السود ، يتساوى معدل البطالة مع ذلك تقريبا بين المتسربين والخريجين (٣٣) . وإن بعض العوامل التي تقود الشباب الى التسرب من المدرسة تجعل من الصعب بالطبع عليهم أيضا الحصول على أعمال أو الحفاظ عليها .

ويرتبط التسرب من المدرسة ارتباطا قويا مع السلوك المنحرف من مثل الجنوح ، والادمان على المخدرات ، والحمل غير المشروع ، والفولية . والمتسربون ينزعون الى أن يكون لديهم تقدير متدن للذات ، والافتراق عن المجتمع تكامله . في الواقع ، إنهم لا يبنون امكاناتهم ، ولذلك غالبا ما يصبحون مشكلة لمجتمع الأكبر . وفي حالات كثيرة يكون لدى المراهق مشكلات شخصية تقوده الى التسرب من المدرسة . وهذه المشكلات ذاتها تقوده الى السلوك المنحرف أيضا . والتسرب من المدرسة عرض يدل على وجود الصعوبات الشخصية بقدر ما هو سبب لها . وعدم الحصول على شهادت الدراسة الثانوية يضاف الى مشكلات التسرب الشخصية ولا تكون سببا لها (٣٤) .

الإداء المدرسي :

يذكر (سرفانتس Cervantes) (٣٥) نماذج أصلية للإداء المدرسي التي يمكن أن تتنبأ فيما إذا كان شخص ما سوف يكون متسريا . ويكون المتسربون المحتملون متخلفين سنتين في الرياضيات والقراءة ، ويحصلون على علامات ضعيفة قبل ذلك بزمان طويل في المدرسة . التسرب المحتمل يفشل عادة في صف أو أكثر ، وله على العموم سجل دوام ضعيف . وكثير من هؤلاء الشباب يغيرون مدارسهم في الأغلب ، ويعرضون مشكلات إدارية في الصف . وتؤكد دراسة أحدث (٣٦) نتائج (سرفانتس) أن أكثرية من الطلاب الذين يؤدون أداء درسياً ضعيفاً في المدرسة الثانوية يمكن تحديدهم مبكراً في المدرسة الابتدائية . ويعاني ٥٠٪ قبل

إنهاء الصف الثاني من فشلهم الأول ، و ٧٥٪ قبل إنهاء الصف الرابع ،
٩٠٪ قبل إنهاء الصف السابع . وكانت المجالات الحرجة للصعوبات
الأولية اللغة الانكليزية والرياضيات [34, P. 143] .

الأسرة :

عندما يصبح الشاب على درجة كافية من النضج جسدياً وعمراً
للمعمل ، فإن الأسر ذوات الدخل المتدني يمكن أن تشجعهم على
المعمل (٢٥ - ٢٨) . ولكن دخل الأسرة ذاته ليس هاماً بقدر مواقف
الأبوين . فمعظم الأسر ذات الدخل المتدني في أمريكا تستطيع أن ترسل
أولادها الى المدرسة الثانوية . ولكن هؤلاء الآباء يمكن أن يشغلوا أعمال
ذوي الياقات الزرقاء التي لا تتطلب تعليماً رسمياً . ويمكن أن يتواصلوا
بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع من حصل عليه دون تعليم ، وأن
أطفالهم يستطيعون ذلك أيضاً . ويظهر البحث المسحي بأن الآباء الذين
أكملوا شيئاً من المدرسة الثانوية أو الجامعة لديهم أطفال أكثر نسبياً
ينتهون المدرسة الثانوية (٢٩) . وكثير من الأسر ذوات الدخل المتدني ،
وبخاصة الأسر المهاجرة التي تتحرك صعوداً ، والتي تريد الإفادة بشكل
كامل من كل فرصة لنفسها ، وأولادها ، تنجح غالباً في إرسال أولادها
الى المدرسة الثانوية والى الجامعة .

ولكن المواقف إزاء المدرسة ليست إلا جزءاً من الصورة . فالمرهقون
ذوو الدخل المتدني قد يجدون من الصعب المنافسة دواصياً واجتماعياً
مع أولئك من الطبقة الوسطى . والمرهقون من ذوي الدخل المتدني
يمكن أن يكون عليهم العمل بدوام جزئي أو المساعدة في أعمال البيت ،
ورعاية أشقائهم الأصغر منهم — ويمكن أن تكون فرص الإغناء التربوي
وبخاصة الرحلات محدودة تماماً (٤٠) .

والى جانب هذه العوامل هناك طبيعة حياة الأسرة ذاتها . فبين
المرهقين من ذوي الدخل المتدني والمتوسط كليهما الذين يتسربون من
المدرسة ، يوجد غالباً شجارات الأسرة وصراعاتها . فبعض الشباب

يهجرون البيت (مع شجاره المستديم) والمدرسة ما دام يبدو انه السبيل الوحيد للإفلات من وضعية مستحيلة . وفي هذه البيوت لا يوجد تواصل حقيقي بين أعضاء الأسرة ، ولا رعاية حقيقية ومشلولة بين الواحد والآخر (٢٨) . والمشكلات الزوجية شائعة أكثر بين آباء الشباب الذين يتسربون من المدرسة منها بين آباء أولئك الذين ينهون المدرسة (٢٩ - ٢٨) .

الآثار :

وليس من المستغرب أن يذكر المتسربون من المدرسة أنهم لم يشعروا بكونهم مقبولين من زمرة أترابهم . وكثير من الشباب الذين يشعرون بالغيرة من أترابهم يعزونه الى المال . ولا يرون أنهم يستطيعون عقد اللقائمات واللباس بأسلوب يجعلهم مقبولين من أترابهم ويشعرون نتيجة لذلك يعاملون معاملة جافة . وكلا الفتيان والفتيات يمكن أن يتسربوا من المدرسة من أجل الإفلات من وضعية مؤلمة وبعض الفتيات اللواتي يتسربن من المدرسة للزواج السريع بعد ذلك ، وللتعويض جزئياً عن الرفض الذي يعانين منه في المدرسة (٣٠ - ٢٩) .

المدرسة الثانوية :

ومن المعترف به بوجه عام اليوم أن مظاهر كثيرة من المدرسة الثانوية ذاتها يمكن أن تقود المراهقين الى التسرب . ويشمل هؤلاء الإصلاح القوي على الموضوعات الدراسية ، والإعداد للجامعة ، وكذلك فقدان الدروس المهنية . وكثير من الشباب يتركون المدرسة لجرد أنها لا تلبى حاجاتهم المهنية والترفيهية . وقد وجد أن معظم المتسربين مسجلين في منهاج علم قبل أن يتركوا المدرسة . ولعلاج هذه الوضعية فقد بدأت أنظمة مدرسية كثيرة بتقديم دروس مهنية ذات أهمية كبرمجة الكمبيوتر ، واخذوا ينظمون برامج عمل دراسي حيث يستطيع الشباب العمل بدوام جزئي كمتردين لصالح المدرسة . وبالرغم من وجود أسباب

مديدة تطل تسرب الشباب من المدرسة ، فإن إجراء تغييرات في منهاج المدرسة يمكن أن يساعد الى حد ما في الاحتفاظ بهم فيها .

الفروق الجنسية :

تصبح الفروق الجنسية خلال المراهقة بارزة بشكل خاص لا في مجال النمو الجسدي فقط ، بل في التحصيل الدراسي أيضاً (رغم ان هذا لا يمثل فروقاً في القابليات ، وفي مفاهيم الذات ، وفي إشباع الدور الجنسي) .

التحصيل الدراسي والقدرة العقلية :

قلنا في فصول سابقة ان الفتيات يملن الى الحصول على علامات أعلى في اختبارات القدرة اللغوية ، في حين ان الفتيان يميلون الى اداء افضل في اختبارات القدرة المكانية(٢٢) . ولكن توجد فروق فردية واسعة في هذه الأمور . أضف الى ذلك ان الاختبارات التحصيلية والدرجات المدرسية لا علاقة لها بعمل المرء فيما بعد او باختياره المهني . مثال ذلك تبين دراسة ان الفتيات كن أعلى من الفتيان في مقاييس حاصل الدكاء ، والمعمليات العقلية ، وفهم العلوم(٢٣) . اما من الناحية المهنية فإن نساء قليلات جداً يدخلن مع ذلك ، في مجالات العلم والهندسة .

ويظهر الجدول رقم ٢/١٧ كيف يعمل الفتيان بالمقارنة مع الفتيات في الاختبارات التحصيلية . ولذا تختلف الاختبارات المهنية للفتيات كثيراً عن استملاذاتهن ؟ يبدو ان الأمر يتعلق الى حد كبير بالإشراط الاجتماعي الثقافي . ومن المشجع ان الفتيات سوف يبدأن بتوسيع آفاقهن المهنية . مثال ذلك ، ان ربة البيت والمعلمة هما المعلان الأكثر شعبية بين فتيات المدارس الثانوية(٢٤)(*) .

(٢٤) هذا في أمريكا .

(الترجمة)

الجدول رقم ٢/١٧ متوسط الدرجات في القاييس النفسية المختلفة
بالتيان والفتيان

الفتيان	الفتيات	القياس في مجموعات
١١٢١	١١٨١	المعرفة الدكاء
١٠٢٩	١٠٥٥	العمليات العلمية
٢٢٩	٢٤٤	فهم العلوم
١٨٦	١٦٥	التحصيل في الفيزياء
٠٩	١١	المنشط العلمية الحياة العملية
١٢	١٦	دراسة الطبيعة
١٥	١٥	الدراسة المدرسية
١٥	٠٨	العمل دون برائة أو اتفاق
٢	٠٩	الكون
٢٥	٤١	القياس الاجتماعية
٣٦٠	٤٢٨	البدنية
٢٥٥	٤١٩	الدينية
٤٢٦	٣٦١	الاقتصادية
٤٤٦	٣٩٢	السياسية
٤٤٦	٣٨٦	النظرية
٢	٢٤	الشخصية الانتماء
٢٩	٣٢	التغير
٢٥	٢٦	النظام
١١	١١	الصرامة
٢١	٢١	التحصيل
١١	١٩	المقائدية
٢	٢	الاستبداد

المصدر :

Walberg, H., *Physics, femininity and Creativity, Developmental Psychology*, 1969, 1, 47-54.

وفي هذه القضية يأتي منظور مختلف من دراسة تتبعية طولانية للاستعدادات والتحصيل . فقد عمل برنامج المهبة وهو برنامج قومي للاختبارات لتحديد الطلاب الموهوبين مع (١٠٠) طالب في المدرسة الثانوية منذ عام (١٩٦٠) (١٩٤٥) . إذ كشف الاختبار المتكرر للشباب في هذه المدارس على مدى سنوات بعض الاتجاهات الهامة . فتبعا للجدول (٤/١٧) يوجد تدن كبير في التحصيل منذ عام ١٩٦٠ الى ١٩٧٥ . ولكن توجد بعض المكاسب أيضا ، ويبدو أن الفتيات قد تحسّن

الجدول رقم (٤/١٧) - : نتائج الاختبارات التحصيلية
لطلاب الصف العاشر وطالباته في عامي ١٩٦٠ و ١٩٧٥

الاختبارات التحصيلية		الذكور		الإناث	
٨٧١ = ن (١٩٧٥)		٩٢٦ = ن (١٩٧٥)			
العلامة الخام		الفرق النسبي		العلامة الخام	
١٩٧٥		١٩٦٠		١٩٧٥	
١٨٥	١٥٧	١٧٢	١٥٤	١١ -	١١
٧٧٢	٧٢٤	٨٤٥	٧٩٧	١٦ -	١٦
٢٨٨	٢٨٤	٢٩٨	٢٩١	٢ -	٢
٩٠١	٩٠	٨٤	١٠١	١٦ -	١٦
١٢٤	١٢٢	٨٥	٩٢	٧ -	٧
٨٨	٨٨	٧٨	٨١	٤ -	٤
٨٧	٩٥	٨٧	٨٤	٨ -	٨
٨٥	٧٨	٨	٧٢	٨ -	٨
١٥٥	١٥٧	٩٨	١٠٢	٢ -	٢
٢٥٧	١٨٧	٢٠٨	٢٦٨	١١ -	١١

المصدر :

Flanagan , J. C. Changes in school levels of achievement
Project TALENT ten and fifteen year retests. Educational
Researcher , 1976 , 5 , 6 - 8 .

• نتائج الفروق التامة عندما تحول العلامات الخام إلى نسب مئوية لتسهيل المزاولة

أكثر من الفتيان في الابداع وفي المحاكمة الميكانيكية . وهذه التفريعات لا يمكن أن تعزى لجماليات الشباب المختلفة ، ولا الى اختبارات أكثر صعوبة وغير ذلك ما دامت العوامل وغيرها قد ضبقت إحصائيا . فمأذا تعني هذه النتائج ؟ ليس هناك من اجوبة بسيطة . فالقرودات على سبيل المثال ترتبط بالقراءة . ويمكن رد تلني علامات القرودات الى مطالعة أقل لدى المراهقين وربما بسبب التلفزيون . ولكن هذا فرضية تحتاج الى الاختبار . ومن الممكن أيضا ان المدارس تتطلب عملا كتابيا أقل مما كانت تفعل قديما ، وان هذا يمكن أن يساعد في تفسير التلني ، وأحد مؤلفي هذا النص تفسيراً آخر (٥٢) . ففي أواخر الخمسينيات والستينيات جاءت الى المدارس نهضة جديدة كل الجدة (كالرياضيات الحديثة وتلني العلامات في اختبار التحصيل المدرسي في بعض المجالات يمكن أن يعكس جزئيا آثار حركة النساء .

مفهوم الذات وتقدير الذات :

وبسبب أن النساء كن يعتبرن من بعض الوجوه كمواطنات من الدرجة الثانية في أمريكا فقد أبدىن تقديرا ذاتيا أدنى ، ومفهوما للذات أفقر من الرجال . وقد وجدت دراسات كثيرة على سبيل المثال أن الفتيات أكثر تعاسة بسبب جنسهن من الفتيان (٥٣) ، ونظهر دراسات أخرى أن لدى الفتيات صعوبة أكبر بالنسبة لصورتهم الذاتية ، وجسدهن معا لدى الفتيان (٥٤،٥٥) . ومع ذلك فإن بحوثا أخرى ما تزال تقترح بأن الفتيات والفتيان لديهم القدر ذاته من تقدير الذات (٥٥-٥٦) . ولكي نفهم فهما أفضل هذه المعطيات المتناقضة سوف نناقش ثلاثة مظاهر الذات وهي وهي الذات ، واستقرار صور الذات ، وتقدير الذات .

وهي الذات :

عندما يكون الفرد يهتم من وهي بالانطباع الذي يحدثه من الآخرين فيمكن أن تكون الوضعية أكثر ارباكاً ، وقد حاول باحثون عديدون (٥٧،٥٨)

قياس وعي المراهق لذاته لتحديد ما اذا كان الشباب أو الشابات أكثر وعياً لذاتهم في الوضعيات الاجتماعية . فاستخدموا النموذج التالي من الأسئلة : « اذا طلب منك معلم أن تنهض أمام الصف ، وتحدث قليلاً عن عطلتك الصيفية فهل تكون عصيباً جداً - عصيباً قليلاً - أو لست مصيباً عن الإطلاق ؟ » (١٠) .

وتظهر النتائج أن وعي الذات يتزايد بقدر كبير من الطفولة إلى المراهقة المبكرة . وهذه الزيادة كانت أكبر بالنسبة للفتيات مما هي بالنسبة للفتيان . وكان المفحوصون في هذه العينة أطفالاً بيضاً يعيشون في المناطق الحضرية (وسوف نناقش العرقية والقومية فيما بعد). وتمكس هذه المعطيات على ما يبدو واقعاً أن المظهر الجسدي للأنثى في المجتمع الأمريكي تربط ارتباطاً وثيقاً بالشعبية والحراك الزواجي صعداً أكثر من الذكور . فنادماً لدى الفتيات سناً أكبر من مظهرهن مما لدى الفتيان ، فانه يبدو واضحاً انهن أكثر اهتماماً بمظهرهن ووعيهن الذاتي له مما لدى الفتيان .

استقرار صور الذات :

ولقياس استقرار صورة الذات (أي أن يكون الفرد واقعاً أو غير واثق من نفسه) ، أنشأ الباحثون سلماً يضم بنوداً من مثل « أخبرني طفل « في بعض الأيام أحب ما أنا عليه » وفي أيام أخرى لا أحب ما أنا عليه » . هل تتغير مشامرك على هذا النحو ؟ . وقد طبق السلم على زمرة كبيرة من تلاميذ المدرسة الابتدائية . وتظهر النتائج أنه قد توجد زيادة في عدم استقرار الذات خلال المراهقة المبكرة . وأظهرت أن عدم استقرار الذات لدى الفتيات أكثر من الفتيان (١٠) .

وهذه النتائج لها شيء من الدلالة مرة ثانية فلا اعترفنا بأن الفتيات تشرعن بوجه عام شعوراً إيجابياً أقل حول ثوابتهن مما يفعل الفتيان . ويجب أن نبرز ، مع ذلك ، أن هذا أمر يتصل بالاشراط الثقافي وليس شيئاً محايصاً للأنثوية .

ومع ذلك ، فإن عدم الاستقرار هذا لا ينطبق على مجالات أخرى ،
لقي دراسة لقياس الاختيار عبر الزمن ، فطلب من الفتيان والفتيات أن
يمددوا أمورا محببة اليهم كالألوان ، وبرامج التلفزيون ، والحيوانات ،
وغير ذلك . وبعد أسبوعين سئل المحضون المسؤل ذاته مرة ثانية
فاظهرت النتائج أن استقرار الاختيار يتزايد مع العمر في جميع مستويات
الصفوف ، وكانت الفتيات أكثر ثباتا واستقرارا في اختيارهن أكثر من
الفتيان (١١) .

تقدير الذات :

واحد مقاييس تقدير الذات (كما لاحظنا آنفا كانت مواقف الفرد
السلبية أو الإيجابية أثره الذات) ، تستخدم بنودا من مثل النود
التالية : « لكل امرئ أشياء جيدة حول نفسه وأشياء أخرى سيئة حولها
فهل معظم الأمور حول نفسك جيدة ، سيئة او متسوية تقريبا ؟ »
واظهرت النتائج ثقية أن المراهقات من الفتيات ادنى تقديرا لذياتهن
من الفتيان .

ويمكن ان تعزى هذه للنتائج جزليا إلى العلاقة الوثيقة بين مظاهر
الفتيات وتقدير الذات . وفي دراسة حديثة على سبيل المثال سئل
المراهقون من الفتيان والفتيات لتقدير انفسهم واتراهم حسب سلم
المظهر التالي (١١) . وأجري على الشباب اختبار شخصية يقيس التكيف
الشخصي ، والاعتماد على الذات ، والشعور بالقيمة ، والشعور بالحرة
الشخصية ، ومشاعر الانتماء ، وميول الانسحاب ، والأمراض المعصية
ومن هذه المعطيات استخلصت مقومات مقياس الاحساس بالقيمة
الشخصية استخلصت في التحليل .

فوجد أن الفتيان والفتيات كلاهما ينزعون إلى تقدير انفسهم
كمسؤولين او متفوقين على آتراهم . ومع ذلك ، فإن فتيةا قدروا
مظهرهم الخاص أكثر من الفتيات أعلى من آتراهم . ولتأمل فإن ٤٧,٢٪

من الفتيان لم يريدوا تغيير أي شيء حول مظهرهم ، ولكن ١٢٢ ٪ من الفتيات شعرن بهذه الطريقة . وبين الفتيات (وليس بين الفتيان) وجد ترابط إيجابي بين تقديرات المظهر الشخصي وتكيفهن . وسجلت الفتيات علامات أدنى أيضا من الفتيان في مقياس التكيف الشخصي وهذه النتائج منسجمة مع الاتجاهات التي لاحظناها توال في مجتمع حيث تقدر المرأة وحتى في الجو التحرر ليونا هلا - عن طريق مظهرها ، فإن المظهر يقوم ببلد كبير في مفهوم المرأة لذاتها . وما نزال على ما يبدو ، بميدان عن الوسط الاجتماعي الذي تكون فيه النساء كالرجال يمكن تقويمهن تبعا لقيمتهم واتجاهاتهم أكثر من مظهرهن .

الأسرة :

وخلال المراهقة غالبا ما يدخل الشباب في صراع مع آبائهم ، واشقايتهم لدى محاولتهم اكتشاف هويتهم ، وتحقيق استقلال أكبر من أهلهم . وسوف نناقش هنا العلاقة بين حياة الأسرة والنماذج الأصلية المختلفة لنمو المراهق ، وكذلك أثر غياب الأب على الفتيات . وبالرغم من أننا قد ناقشنا غياب الأب في فصول سابقة فإن اللاحاق في تلك المناقشات كانت على الفتيات بشكل واسع .

النماذج الأصلية المختلفة لنمو المراهق :

قدم فريق بحث من زوج وزوجة وهما دانييل وجوديث Daniel & Judith Baskin باسكين الذين انخرطوا دراسة طولانية لمجموعة من البيض من الطبقة الوسطى من الذكور من القرب المتوسط في الولايات المتحدة الأمريكية (٩٥) . شارك في الدراسة (٧٣) مفحوصا خلال سنوات دراستهم وكان أحد مقاصد هذه الدراسة وصف مختلف مسالك النمو السوي من المراهقة حتى سن الرشد . ولهذا جمعت المعلومات من مصادر من مثل المقابلات مع المعلمين والإباء وتطبيق اختبارات على الفتيان أنفسهم . بدأ جمع المعلومات في عام (١٩٦٢) واستمر حتى عام (١٩٧٠) عندما كان معظم المفحوصين قد ترك المدرسة منذ أربع سنوات أو أكمل دراسته الجامعية .

وكان هؤلاء الفتيان كمجموعة نموذجية للتيار الرئيس في الحياة الامريكية . فمعظمهم قد تحدر من أسر سليمة . وقد اظهر نمو هؤلاء الشباب الصراع بين الرغبة في تقبل الابوين والرغبة في التحرر من تحكمهما لديهم . اما من الناحية السياسية فقد كانت الاسرة من الاتجاه الوسط وكان هناك لبك في الآراء بين الآباء والابناء . وبالرغم من معارضةهم لحرب فيتنام فقد قال الشباب انهم سوف يؤدون خدمتهم العسكرية اذا دُموا الى افعالها . وكانت مواقفهم ازاء السود تتراوح بين ترحيلهم عائلين الى افريقيا وبين مديح مجموعات السود التقدمية من مثل افهود السود .

ولدى تقويم كمية هائلة من المعطيات التي جمعت فيز الباحثان ما كان يبدو ثلاثة مسالك نمائية الى سن الرشد : النمو المتواصل ويضم ٢٣٪ من المجموع الكلي للزمرة ، والنمو المتوالب ويضم ٢٥٪ من المجموع الكلي للزمرة ، والنمو الهائج ويضم ٢١٪ من المجموع الكلي للزمرة . اما الشباب الملباقون فقد اظهروا خليطا من النملاج الاصلية الرئيسية .

النمو المتواصل :

[تقدم المحوصون الذين وضعوا ضمن فئة النمو المتواصل طوال المراهقة والرجولة الاولى بهدوء الهدف والثقة بتقدمهم نحو حياة راشد محققة وذات دلالة . وكان هؤلاء المحوصون تساندتهم الظروف . فخلقيتهم الوردائية والمحيطية كانت ممتازة ، ولم تتميز طفولتهم بعوت او مرض خطير لاحد الابوين لو الاشقاء . وبقيت الاسرة الاصلية وحدة مستقرة طوال طفولتهم ومراهقتهم فقد ابقن مفحوص النمو المتواصل المراحل النمائية السابقة دون تراجعات . وكافوا قاندين على مواجهة المثيرات الداخلية والخارجية من خلال تشكيل تكيفي من العقل والتعبير الانفعالي . فتقبل هؤلاء المحوصون المعايير الثقافية والاجتمعية العامة ، وشعروا بالارتياح ضمن هذا السياق . وكانت لديهم القدرة على دمج الخبرات واستخدمها كمثير للنمو] [85, P. 40]

وبلدا شباب هذه الفئة « حسني التكيف » على العموم فيما يتعلق بانفسهم والمجتمع الاوسع . وبمقارنتهم مع الشباب في المجموعات الاخرى فقد بدوا سعداء . فما كانوا اتيقين او ظرفاء مع اظهار شعورهم بالتفوق ، بل بدوا يشعرون بالاستمرار والاستقرار مع الماضي الذي كلز مسقطا على المستقبل . وباحساس حقيقي جدا ، فان استقرار حياتهم السابقة قد منحهم الثقة في معالجة المستقبل ، وبدوا يعرفون ما ياتيهم وكيف يواجهونه .

النمو التوالب :

ان هبات النمو قد اوضحت بالنموذج الاصلي لزمرة النمو التوالب فاختلف هؤلاء المحوصون في كمية الصراعات الانفعالية التي عاينوها ، وفي نماذجهم الاصلية في حل صراعاتهم . كانت هناك طاقة مركزة اكثر موجهة نحو اثنان المهمات النمائية اكثر مما كان جليا لدى اعضاء مجموعة النمو المتواصل . كان هؤلاء المحوصون متكيفين جيلا في بعض الاحيان ، يدمجون خبراتهم ويتقدمون ، وفي احيان اخرى كانوا يتوقفون على ما يبدو عند متفلق قبل اوانه ويكونون عاجزين من التقدم . ان دورة التقدم والتراجع نموذجية اكثر لدى هذه المجموعة منها لدى المجموعة الاولى . ووسائل الدفاع التي كانوا يستخدمونها هي القسب والاضفاء تمثل مرضا نفسيا اكثر من الدفوعات التي كانت تستخدمها الزمرة الاولى

كان فتيان هذه الزمرة يعانون اكثر من رضات اسرية (كالوفاة ، او الطلاق ، او المرض الخطير) اكثر مما كان يعاني فتيان من مجموعة النمو المتواصل . فقد دخل هؤلاء الفتيان في صراع مع ابائهم غالبا حول وجهات نظر اساسية ، وقيم اكثر مما وقع لاولئك من فتيان مجموعة النمو المتواصل . كما عاينوا من تارجحات المزاج تراوحت بين الثقة بالنفس والاكتئاب . وبالرغم من ان الفتيان في هذه المجموعة قد اقاموا صداقات قوية ، فانهم يجدون كثيرا لتكوين هؤلاء الاصدقاء ، والاحتفاظ بهم .

والنموذج الأصلي الكلي لتلاؤم هؤلاء الشباب كان كافياً من حيث أنهم أرسوا أهدافاً بعيدة المدى ، وعملوا من أجل تحقيقها . ولكن هؤلاء الفتیان كانوا أقل استبطاناً فيما يتعلق بأهدافهم ، وكان عليهم أن يعملوا بجهد أكبر للحفاظ على توازنهم أكثر مما فعلت مجموعة النمو المتواصل .

النمو الهائج :

الفتية في هذه المجموعة يمثلون ما يوصف عادة في الأدب بالسنوات العشر العاصفة من المراهقة ؛ فلديهم مشكلات في المنزل وفي المدرسة ، ويقعون في مشكلات مع القانون أحياناً إلى المفحوصون الذين اظهروا نموذجاً أصلياً للنمو الهائج من خففيات أقل استقراراً من تلك المجموعتين الآخرين كان لدى بعض الآباء في المجموعة صراعات زواجية ظاهرة ، وبعضهم الآخر كان لهم تاريخ في المرض العقلي في الأسرة . وهكذا كانت الخلفية الوراثة والبيئية لمفحوصي مجموعة النمو الهائج مختلفة كل الاختلاف وبشكل قاطع عن تينك الزمرتين الآخرين وكان الحاضر يمثل فرقاً طبقياً أيضاً . وكان المجتمع الأصلي في دراستنا من الطبقة الوسطى بشكل رئيس . ولكن كانت تضم هذه المجموعة مفحوصين كثيرين ينتمون إلى الطبقة الوسطى الدنيا . وكان العمل الوظيفي بالنسبة لهم في بيئة الطبقة الوسطى والطبقة الوسطى العليا يمكن أن يكون سبباً إضافياً للشدات النفسية .

وفي باكورة حياتهم كان يبدو هؤلاء الفتیان أنهم يمانون من أحداث معيسة أكثر من الأحداث السعيدة ، وكانت علاقاتهم مع آبائهم مليئة بالصراعات ، ولدى كثير من هؤلاء الفتیان أعراض سريرية ظاهرة . وكان لدى الرجال في هذه المجموعة ، بالتأكيد ، تعلقاً قوياً بالأسرة بحيث كان أفضل مما أمكن وجوده بين المرضى النفسيين . ومع ذلك ، فإن هؤلاء الفتية كانوا أكثر تعرضاً للقلق ، والاضطراب الانفعالي من الفتیان في الزمرتين الآخرين . وليس من المدهش بالنسبة لهؤلاء الشباب كزمرة

الا يحصلوا على تحصيل دراسي مثل شباب الزمرتين الآخرين وهو أمر لا تأثير له على اتجاههم المهني المقبل . ويقول موجز ، فإن هذه المجموعة تعاني من مراقبة مؤلة أكثر من الجميع .

وهذه النماذج الأصلية الثلاثة مهمة لأنها تظهر علاقة وثيقة بين الحياة الأسرية ، والنمو المراهق . وبالرغم من أن حياة الأسرة المستقرة المتواصلة لا تضمن مراقبة متحررة من الصراع فإنها تساعد في ذلك . وتقتصر دراسة (أوفر Offer) أن المراهق الذي يكون على صراع مع أسرته ومع المجتمع يكون متجهداً مرهقاً . وكما أظهر (أوفر) فإن نسبة مثوية كبيرة من المراهقين يمرون بالمراهقة دون عاصفة أو شدة نفسية . ولكن ما لا نعرفه ، وما تكشفه دراسات مثل دراسة (أوفر) في نهاية الأمر هو ما يكون لهذه النماذج الأصلية للنمو المراهق من أثر على المستقبل المهني المقبل للشباب . وقد يكون من المفيد الحصول على مسحات قابلة للمقارنة بالنسبة للفتيات .

غياب الأب والفتيات المراهقات :

وكما قلنا في مناقشنا السابقة إن غياب الأب يمكن أن يحدث من طريق الوفاة أو الطلاق في أوقات مختلفة من نمو الطفل . مثال ذلك ، كثير من أدرسات (٦٧ - ٦٨ - ٨٤) ، تظهر أن غياب الأب له أثر ذو دلالة على فتيتان ما قبل المراهقة ، ولكن ذلك لا يصح على ما يبدو بالنسبة للفتيات . وهذه المعطيات لا تتفق مع بعض النظريات النفسية الاجتماعية التي تفترض أن تعلم الدور الجنسي والعلاقات المختلطة الفعالة تتطلب علاقة مع الأهل من الجنس الآخر (٦٧ - ٧١) .

وكما لاحظنا في الفصل التاسع ، مع ذلك ، يبدو هذا التناقض الظاهر في أثر غياب الأب على الفتيات قد يعود إلى الأثر المؤجل ومن هذا المنظور ، فإن غياب الأب خلال الطفولة يمكن أن يؤثر تأثيراً جيداً في سلوك الابنة ، ولكن ليس في المراهقة أو الرشد المبكر . فمثل هذا الأثر

المؤجل يمكن تفسيره جزئياً على الأقل ، بواقع أن الفتيان غالباً ما يرون في عيادات الصحة النفسية أكثر من الفتيات . ولكن في المراهقة وما بعدها يصبح العكس ، وكثير من الفتيات يسعين أكثر من الفتيان وراء المساعدة السيكولوجية من أجل مشكلاتهن .

وفي دراسة ضيّقت بعناية ، وأحسن تصميمها اختبرت (مافيس هيلدرينغتون Mavis Hetherington) (٧٧) فرضية الأثر المؤجل . وكان مفحوصوها في ثلاث مجموعات من الفتيات تتألف من (٢٤) فتاة في كل مجموعة ممن كن يداومن على مركز اجتماعي للترفيه . فقد اتت المجموعة الأولى من الفتيات من أسر سليمة ، وكان آباء المجموعة الأخرى مطلّقين ، وكان أفراد الزمرة الثالثة قد فقدن آباءهن بالوفاة . وكانت تتراوح أعمار الفتيات بين ١٢ - ١٧ سنة . وكانت الفتيات كلهن متكافئات ما دمن جميعهن الطفل المولود الأول وليس لهن إخوة . وكانت ست فتيات في مجموعتين ، وخمسة في المجموعة الأخرى كن طفلات فقط . ولم يكن هناك ذكور يعيشون في البيت بعد حدوث الفراق بالنسبة لمجموعتي فتيات غياب الأب ، ولم تكن هناك فروق بين المجموعات في مثل هذه العوامل كمتوسط عمر الأمهات ، والانتماء الديني ، وعمل الأب والأم أو عدد الأشقاء .

وقد استخدمت مقاييس متنوعة لتقدير شخصيات الفتيات وسلوكهن . وبعض أكثر المقاييس أهمية كانت تعتمد الملاحظة - ما هي الأماكن في صالة التسلية كانت الفتيات يمضين وقتهن فيها ؟ وما هو الكرسي الذي كن يجلسن عليه في المقابلة ، وكيف يتصرفن في الرقصات . يضاف الى ذلك أن أمهات الفتيات قد قوبلن بصدد بناتهن وحياتهن بوجه عام .

وتؤكد النتائج فرضية الأثر المؤجل من حيث أن الفتيات المراهقات اللواتي غاب آبائهن يختلفن اختلافاً ذا دلالة عن الفتيات المراهقات اللواتي آبائهن موجودون من وجهة متعددة وقد وجدت فروق بارزة في سلوك

الفتيات اللواتي كان آبائهن غائبين بسبب الطلاق عندما قورن" باولئك اللواتي آبائهن غائبون بسبب الوفاة . وعلى العموم ، فإن الفتيات اللواتي كان آبائهن مطلقين يجلبن نحو الفتيان أكثر مما فعلت الفتيات من أسر سليمة ، وبالمقابل ، فإن الفتيات اللواتي كان آبائهن متوفين كن مكشوفات في سلوكهن إزاء الفتيان أكثر مما كانت فتيات المجموعتين الآخرين .

وبعض المعطيات معروضة في الجدول رقم (٥/١٧) فتقضي الفتيات اللواتي آبائهن مطلقون وقتاً كبيراً في مناطق الذكور في مركز الترفيه ، في حين أن الفتيات اللواتي قد مات آبائهن يقضين معظم وقتهن في مناطق الإناث . وفي الرقص تنزع المجموعة الأخيرة الى التسكع قرب خط المنطقة المخصصة للذكور فقط ، في حين تميل المجموعة الأولى الى البقاء مع الفتيات الأخريات أو تختبئن في الحمام . وليس لهذا أية علاقة بجاذبيتهم ما دامت كلتا المجموعتين من الفتيات يطلبن الرقص بالنساي غالباً .

والأوصاف التالية التي قدمتها أمهات لبناتهن تلح على هذه الفروق في التوجيه : قدمت الوصف الأول أم أرملة والثانية قمتها أم مطلقة :

إنها سببة جداً ، لها صديقات كثيرات ولكنها لا تعقد لقاءات كثيرة ، وهي مريحة متحمسة عندما تكون بين البنات ومهرجة تقريباً ، ولكنها تصمت عندما يدخل رجل ما ، ولا تتكلم كثيراً ابداً حتى عندما تكون قرب خالها . وعندما يهتف لها الفتيان فإنها تصدهم حتى ولو لم يكن لديها ما فعله ، وتقول إن لديها وقت طويل من أجل ذلك فيما بعد . ولكنها في السادسة عشرة من عمرها الآن ، وهي جميلة جداً ، ولدى جميع صديقاتها أصدقاء .

" كنت على وشك أن أفقد توازني ، هذه اللحظة سوف تسيطر علي ، لقد كانت طيبة جداً حتى السنوات القليلة الأخيرة ثم فجأة تغيرت عندما

بلغت الحادية عشرة إذ وجدتها عندما عدت يوماً الى البيت في السرير مع فتى وظلت منذئذ تقفز من سرير الى سرير ، كانت لا تبالي في الظاهر من يكون ذلك الفتى إنها لا تستطيع ان تبعد يديها عن الرجال . ولم يكونوا فتياناً من عمرها وعندما يزورنا اصدقاء من الرجال فإنها كانت تقبلهم عند الباب لدى دخولهم ، وتجلس في احضانهم بطريقة لعوبة . ولكن كان يحدث ذلك للجميع . كان عمها راهباً مسناً في الستين من عمره ، وكانت تسخر منه . كانت تخيفه خوفاً شديداً فاستشيط غضباً منها وافكر بان اسلمها للشرطة ولكني اذكر انها كانت طفلة طيبة ، واني احبها . وما نزال نقضي وقتاً طيباً معاً عندما نكون لوحدها . ولم اشك



الصبايا اللواتي آبلهن غالبون نتيجة للطلاق غالباً ما يكنّ عادة على استمداد للمفازة .

في أنها مستهترة . كنا نحب أن نطبخ معاً ونضحك كثيراً عندما نعمل في المطبخ . إنها ذكية وجذيلة وكان عليها أن تعرف أن عليها ألا تتصرف على هذا النحو (73, P. 322) .

وفي مناقشة نتائج دراستها ، خلصت (هيلينغتون) أن آثار غياب الأب لدى الفتيات تنجلي على العموم في المعجز من التصرف بشكل مناسب مع الذكور أكثر من الانحرافات عن النموذج الجنسي المناسب ، أو التفاعل مع الإناث الأخريات . أما لماذا ينبغي أن يكون لغياب الأب هذه الآثار على الفتيات المراهقات فأمر غير واضح ويمكن أن يكون له تفسيرات كثيرة ممكنة . فربما كانت الثنائية المتناقضة التي تتخلها الأم إزاء الرجال وتنقلها إلى ابنتها بعد الطلاق . وربما كان تدهم حياة الأسرة الذي يعود إلى الطلاق (٧٣) هو الذي يقود الصبايا إلى السعي وراء لفت انتباه الذكور كتعويض عن الانتباه الذي لا يلقينه في البيت . وعندما يعود غياب الأب إلى الوفاة فمن الممكن أن تخشى الفتاة من أن تصبح مرتبطة بالذكور خوفاً من أن تتأذى مرة ثانية .

الفروق العرقية والثقافية :

إن معظم البحوث التي أجريت على الفروق العرقية والثقافية بين المراهقين تعود إلى فروق في مفهوم الذات ، وفي تقدير الذات . وبما لذلك فهذه الفروق هي التي سوف نناقشها هنا .

مفهوم الذات بين المراهقين السود والبيض :

إن مفهوم الذات وتقدير الذات لدى قياسهما على الأقل يتوقفان كثيراً جداً على القرينة الاجتماعية . فهناك على سبيل المثال ، كما ذكرنا آنفاً ، دليل كبير يبين أن أية مجموعة أقلية تمتلك تقديراً للذات أدنى من مجموعة الأكثرية ففي المدرسة الثانوية يظل هذا صحيحاً سواء كانت الأقلية كاثوليكية والأكثرية بروتستانتية ، أو كانت الأقلية يضاء

والأكثرية سوداء وغير ذلك ، إن واقع كون المرء في مجموعة أقلية هو الذي يقود الى خفض تقدير الذات ، وليس الوضع العرقي أو الإثني بحد ذاته (٧٤-٧٦) .

ففي دراسة (٧٧) طبق سلم مفهوم الذات على (١٢) مفحوص عمرهم (١٥) سنة في مدينة جنوبية ، وفي مدينة شمالية في الولايات المتحدة . ففي المدينة الجنوبية كان لدى الطلاب البيض متوسط كلي إيجابي مقداره / ٣٣٢ / علامة (المتين الثلاثين) على السلم ، في حين حصل الطلاب السود على متوسط مقداره / ٣٤٨ / علامة (المتين الخمسين) ، وهو أعلى بشكل ذي دلالة . ومع ذلك ، فقد سجل الطلاب السود علامات أدنى من البيض في سلم مفهوم الذات مقدارها (٣٢١-٩) علامة مقابل (٣٢٧) حصل عليها البيض .

ولتفسير هذه النتائج أشارت الباحثة (غلوريا جونسون باول Gloria Johnson Powell) الى ان القرينة الاجتماعية باللغة الأهمية . فالمرهقون الذين درسوا دراسة مسحية في الشمال كانوا يعيشون في مدينة جامعية محافظة ، وكان المقيمون فيها ، على العموم ، من البيض ومن الطبقة الوسطى . ولكن السود الذين كانوا يقيمون ٦٪ من السكان ممن يمتلكون دخلا منخفضا ويعيشون في سكن أدنى من المعدل . وهكذا كان السود المجموعة الأقلية بالنسبة للمعينة الشمالية ، وكانوا محرومين اقتصاديا بالنسبة للبيض .

وبالمقابل كان المرهقون الذين درسوا دراسة مسحية في الجنوب ، كانوا يعيشون في مدينة فيها عدة كليات سوداء حيث كان كثير من السود ممن يملكون المهن الحرة بلوزين في المجتمع . وكان السود يؤلفون (٣٥٪) من السكان ، وكان طلاب المدرسة الثانوية مناضلين في حركة الحقوق المدنية ، وكان يعتبر المجتمع ذاته في طبيعة تلك الحركة . يضاف الى ذلك فقد أصبحت المدرسة الثانوية مختلطة الأعراق تدريجيا بدءا من عام

١٩٥٦/ . وخلصت الدكتورة (باول) الى ان المجتمع التماسك السود ، مع نماذج انسانية سوداء قوية يمكن ان تسهم جزئيا بمفهوم ذات ايجابي لكي يرى بين الطلاب السود الجنوبيين .

واظهرت دراسات اخرى انه في منتصف السبعينيات كلن الشباب السود يبدون صورة ذاتية اكثر ايجابية ، وتقديرا للذات اكثر تزايدا مما كان الامر عليه في الستينيات (٧٨) . ولهذا يبدو انه بقدر ما تتحرك أمريكا ، ولو بشكل متقطع نحو ادماج أكبر للسود ، فان مشاعرهم الخاصة بتقدير الذات سوف تتزايد . والمدهش في معطيات دراسة (باول) هو تقدير الذات المنخفض للطلاب البيض في الجنوب . وربما كانت ضغوط النمو في وسط تنافسي يمكن أن يخفض تقدير المرء لذاته بقدر وجوده في مجموعة اقلية .

نمو مفهوم الذات في ثقافات اخرى :

إن مجال علم النفس المعرفي ليس محدداً تعديداً جيداً ، وبخاصة عندما ينظر في مفهوم الذات . وضمن الحد الذي ينظر فيه المرء الى مفهوم الذات كمفهوم ، فانه يقع بوضوح ضمن مجال علم النفس المعرفي . ولكن إذا نظر اليه كصفة عاطفية التي يكشف قياسها وجوها للشخصية، فان الحدود بين علم النفس العاطفي والمعرفي تصبح ضبابية غير واضحة . وكثير من دراسات مفهوم الذات قد وجدت في تلك المنطقة الضبابية .

وقد أجريت دراستان استغفاديتان على مفهوم الذات لدى المراهقين في أوربا ، ونشرت في كتابين . ففي كتاب « الانا والآخر في شعور المراهق » قدم (رودريغز توم Rodregaez Tom) (٧٩) دراسة استبانة موجهة نظريا الى المراهقين الذين يتكلمون الفرنسية عن تصوراتهم للذواتهم والآخرين . وميژ (توم) بين ثلاثة أبعاد لتصور المراهق لذاته . **النزعة الى تنظيم الذات** (الميل الى الشعور بأنه متفوق) و**ضبط الذات**

(كالمدرسة على حل المشكلات دون مساعدة) ، والقابلية الاجتماعية (أي ثقة المرء بنفسه) . فوجد أن هذه العوامل كانت مستقلة تقريبا كل الاستقلال أحدهما عن الآخر من الناحية الإحصائية .

وقد ميز (توم) أيضا بين صورة الفرد عن ذاته وبين صورة الذات الاجتماعية فطلب من الفحوصيين وصف انفسهم كما يرونها هم (صورة الذات الأصلية) وبين ما يرون أن الآخرين ينظرون اليهم (صورة الذات الاجتماعية) . فظهرت عوامل الشخصية الثلاثة ذاتها في كلا الوصفين ، وكانت غير مترابطة بالنسبة لوصف صورة الذات الأصلية كما ترابعت بالنسبة لصورة الذات الاجتماعية . ولم يكن هناك تغير تقريبا مع العمر من ١٢ - ١٨ سنة بالنسبة للفتيان ، ومن ١٢ - ٢١ سنة بالنسبة للفتيات في الأوزان النسبية التي أعطيت الى النزعة الى تعظيم الذات ، وضبط الذات ، والتلاؤم الاجتماعي . ففي جميع المستويات صنف المراهقون الذين يتكلمون الفرنسية أنفسهم في أعلى درجة ، وفي تعظيم الذات في أدناها .

يضاف الى ذلك ، قارن (توم) صورة الذات لدى المراهق مع الصور التي قدمها الأبوان . فوجد أن الآباء الذين يتكلمون الفرنسية يرون أبنائهم ، بوجه عام ، أكثر تعظيما لذواتهم ، وأقل ضبطا لانفسهم مما يفعل الآباء . وعلى العموم يختلف الآباء مع أبنائهم حول التلاؤم الاجتماعي للمراهق ، ولكن الأمهات والآباء يتفقون بوجه عام ، في توبيخهم لأولادهم المراهقين . وطلب (توم) من الفتيان الحكم على انفسهم كما يعتقدون أن آباءهم يفعلون ، وطلب من الآباء الحكم على أبنائهم كما يرون أن أبنائهم يفعلون . فكان الأبناء أقرب الى العلامة في الظاهر مما كان آباؤهم ، كان لدى الشباب فكرة أفضل من انفسهم مما كان آباؤهم يفكرون بهم ، وأفضل مما فعل الآباء عما كان الشباب يرون انفسهم .

وفي الذات المثالية : امين (جيرار لوت Gerard Lutte) (٨٠X النظر في نمو الانا المثالية*) لدى الأطفال بين اعمار (١٠ و١١ و١٦ و١٧) سنة في اقطار متعددة. وما هي بعض النتائج البارزة. **الاول:** تبدو الانا المثالية تنمو بشكل مختلف في الحضارات المختلفة . ففي الولايات المتحدة تكون الذات المثالية هي الابوان ، ولكنها تتغير بمرئد خلال المراهقة . وفي ألمانيا والبرتغال يبقى الابوان مع ذلك ، انا مثالية هامة بالنسبة للشباب من سن المراهقة وحتى السابعة عشرة . وللفتيات والفتيان نماذج مختلفة للانا المثالية بين العاشرة والثالثة عشرة . وغالبا ما يكون للفتيات صديقا يشبه النموذج ، في حين يميل الفتيان الى مصادقة المشاهير . وبجادل (لوت) بان من الصعب الدفاع عن القول إن الذات المثالية تنمو بمراحل منتظمة لانها تتأثر بعوامل عديدة مختلفة . واحد الامور التي تؤثر في مفهوم الذات لدى المراهق هي طبقته الاجتماعية . وقد وجد (لوت) أن الشباب من الطبقتين الوسطى والعامة كليهما ياملون ان يحققوا مواقع افضل في الحياة . ولكن اولئك من الطبقة العاملة يبالغون في طموحهم في الواقع ، وبالنظر الى حقائق الحياة ، فانهم يتفليون على بعض من العقبات الشديدة الصعوبة لبلوغ اهدافهم . وقد وجدت نتائج مماثلة حول المراهقين الأمريكيين من الاسر ذوات الدخل المنخفض (١٨٧٤٨١) . ومع ذلك ، فان المراهقين من الطبقة الوسطى كانوا أكثر واقعية ازالة حدود قدراتهم ، واعطوا وزنا أكبر لعوامل من مثل الذكاء وقوة الارادة في الوصول الى اهدافهم .

مقال : من مدرسة الحي المفق (الفيتو) الى الجامعة :

ان توفير التعليم الجامعي للطلاب المحرومين من السود مسألة ذات وجوه متعددة . واحد جوانب المسألة الذي يهتما أكثر من غيره كعلماء نفس هو مظهرها النفسي الاجتماعي . وبصورة أكثر دقة ان مدرسة (الفيتو) الحي المفق وسط نفسي اجتماعي مختلف من الجامعة . في حين أن مدرسة الضواحي وبخاصة في مستوى المدرسة الثانوية قد

(*) وتعني نوع الشخص الذي يود ان يكونه .

اتخذت العديد من طرز وممارسات وأساليب المجال الجامعي . وهكذا ، في حين يوجد استمرار كبير بين ثانوية للضاحية والجامعة فإن الحال ليس كذلك بالنسبة لثانوية الحي المطلق : في الواقع أن ضروب الاستمرار التي توجد بين مدرسة الحي المطلق والجامعة التي أكثرية طلابها من البيض سلبية على العموم في مستلزماتها . وتبعاً لذلك يمكن أن يكون غنياً بالمعلومات النظر في بعض الانقطاعات والاتصالات بين المدرسة في الحي المطلق وبين الجامعة . وكذلك بعض المستلزمات التي تمتلكها ضروب الانتقال هذه بالنسبة لشخص الطلاب السود ومواقفهم .

ضروب الانقطاع :

إن أحد الانقطاعات الأساسية التي يواجهها الطالب الأسود لدى الانتقال من مدرسة الحي المطلق إلى الجامعة يكمن في التباين بين مواقف معلمي المدرسة وأسئلة الجامعة أزاء إنتاج الدراسي والقشل الدراسي . والانقطاع الناتج بالنسبة للطلاب الأسود يمكن تلخيصها كما يلي : من المحتمل أن يلوم معلم المدرسة نفسه إذا كان الطفل الفاشل أبيضاً ، ويلوم الصبي إذا كان أسوداً . ولكن يحتمل أن يضع استاذ الجامعة اللوم على المواد أو على التحضير للامتحان أو على نفسه عندما يفشل طالب أسود . فبالنسبة للطلاب الأسود إما أن يبرز موقف استاذ الجامعة المتعصب من معلم مدرسة الحي المطلق ، أو يخلق نقمة لدى استاذ الجامعة من التعامل بمعايير مختلفة عما يطبق على الطالب الأبيض أو على كليهما معاً .

والانقطاع الثاني الذي يعاني منه الطلاب السود يشتق من الطرق المختلفة التي يعالج بها النجاح الدراسي والقشل من قبل الجامعة ومدرسة الحي المطلق . ففي مدارس الحي المطلق يكون النجاح الدراسي مستقلاً إلى حد بعيد عن الانجاز الدراسي ما دام معظم الأطفال يفشلون على كل حال ، ومن الضروري ترقيةتهم لإفساح المجال إلى انتقال جدد سيدخلون إلى المدرسة . فمن غير المتباد ، على سبيل المثال ، أن تحدد طلاب ثانوية الحي المطلق على سبيل الافتراض في الصف العاشر يقرأون

بمستوى طلاب الصف الرابع ، وفي مدرسة الضاحية تجد الطالب نفسه في صف خاص أو يتابع برنامجاً علاجياً .

ومع ذلك ففي المستوى الجامعي يبرز مشهد مختلف جداً . ان طلاب الجامعة الذين يفشلون ، مثل الطلاب النعمين يعملون المقرر أو يتابعون دراسة علاجية . فالتجّاح للدراسي في مستوى الجامعة شرط مسابق للارتقاء ، والحصول على الشهادات كما لم يكن الحال في مدرسة الحي المغلق . وهذا التناقض بين معايير الارتقاء يمكن أن يخلق صعوبة للشباب المحرومين الذين اعتادوا على التجّاح الآلي . وإذا واجهوا بعد (١٢) سنة من الارتقاءات الاجتماعية برنامجاً جامعياً حيث النجاح الدراسي هو الطريق الوحيد للارتقاء ، فيمكن أن يشعروا بالإحباط ، ويفشلون ، وأنهم يعملون معاملة مزدوجة (منافقة) .

والانقطاع الأخير الذي يواجهه الطالب الأسود المحروم والذي ينتقل من مدرسة الحي المغلق إلى الجامعة من نسق مختلف إلى حد ما . ففي مدرسة الحي المغلق يشكل الأطفال السود أكثرية ، وفي معظم الكليات والجامعات يشكلون أقلية ، ولهذا تقدم مدرسة الحي المغلق شعوراً بالجماعة ، ويقوّى الكثرة . وبعبارة أخرى ، تسيطر ثقافة السود في مدرسة الحي المغلق . وعندما يدخل الطالب الأسود المحروم الكلية أو الجامعة فإنه يكون من الأقلية بوضوح (ما لم يدخل معهداً للسود وما يحدث عادة هو أن) الطلاب السود يمتصّون معاً في دفاع عن النفس ، ويتبنون استراتيجيات الجماعة ، ولما يحتاج إلى ذلك في مدرسته الحي المغلق .

ضروب الاتصال :

إن الطالب الأسود الذي ينتقل إلى كلية البيض يكتشف أن الأساتذة البيض غير مهتمين له كما كان أساتذة المدرسة . ليس لدى معظم أساتذة أطفال الحي المغلق أي فهم لاحتزام لبنية الأسرة أو

عادات الآفة وآداب الأطفال السود . ومن سوء الحظ أنه يحتمل حصول انعدام التحضير للامتحان ذاته في مستوى الكلية . ومن المؤكد أن استاذ الكلية ، على العموم ، يفخر بامتلاكه مواقف متحررة ، ويشعر بالاستنارة وأنه غير متحيز . ومع ذلك ، فإنه ما يزال يحمل عبء تاريخ طبقة متوسطة ، وآثارا مترسبة للآراء النمطية المتجمدة الخارجة حتى بضع سنوات مضت فقط . يضاف الى ذلك ، وإذا تحول معامل الطلاب السود بالطريقة ذاتها التي يعامل بها الطلاب البيض فسوف يجد أن الطلاب السود سوف لا يعاملون كما لو أن الاستاذ مصاب بعمى الألوان فالطالب الاسود يريد أن يعترف يسود بشرته واحترامها . وعلى ذلك فإذا استاذ الكلية مثله مثل معلم مدرسة الحي المفلق غالباً ما يشمر بالحيرة إزاء ما يتبني اتخاذه من موقف تجاه الطلاب السود .

والاستمرار الثاني الذي يعانيه الطلاب السود عندما يدخلون الى كليات أكثريتها من البيض ، هو الفموض المستمر بين الأهداف التربوية والأهداف الاجتماعية . وهذا الفموض شائع بين اساتذة الجامعة كما هو بين معلمي مدارس الحي المفلق . في الواقع ، أنه فموض يرشح منه تفكير مجتمع البيض بوجه عام . وما يواجهه الطالب الاسود في المدرسة كما في الجامعة هو الاعتقاد من جانب البيض أن تقديم تربية جيدة للسود سوف يحل مسألة التحيز العرقي في أمريكا . وواقع وجود العديد من السود ذوي التعليم الجيد الذين ما يزالون خاضعين لاسكان مقيد ، وتمييز في الوظائف (بالرغم من أنها أقل اليوم مما كانت عليه قبلا) لم تخدم في خنق فكرة أنه لو زود السود بتربية جيدة فلن مشکلاتنا العرقية سوف تحل .

والاتصال الآخر بين مدرسة الحي المفلق وجامعة البيض هو النياب النسبي للاساتذة السود الذكور في جميع مستويات التعليم المدرسي . صحيح أن أعداداً متزايدة من المعلمين السود يعملون في مدارس الحي المفلق ، ولكنهم جميعاً تقريباً من الإناث .

وفي مستوى الجامعة فإن ندرة الاساتذة السود ، والطلب الجديد عليهم قد جعل 'اساتذة الجامعة من السود الأكثر طلباً بعد الجامعة في جامعة السود . وبالرغم من أن هذا التمجيد لاستخدام الاساتذة السود فإن عددهم في جامعات البيض صغير بشكل مزر ولقدان الاساتذة السود من الذكور نتائج خاصة بالنسبة للطلاب الذكور من السود فالذكور البيض الذين يملكون من قبل الاناث في المدارس لهم آباء يقدمون نموذج دور الذكور في البيت ، انه شخص ملموس يستطيعون نمذجة سلوكهم على شاكلته . وهذا اقل صدقاً في أسرة الحي المطلق . ولواصلت : لتضاد فان الذكر الابيض عندما يدخل الى الجامعة يجد كثيراً جداً من الاساتذة البيض يستطيع التماهي معهم لكي يقيم هويته المهنية . أما بالنسبة للطلاب الاسود ، فإن اقامة الهوية المهنية تعني جزئياً أن عليه التماهي مع راشد ذكر ابيض ، ونمذجة نفسه على مثاله وهو ذكر لديه ضروب من النفور القوي ازاءه . ان الذكر الاسود في الجامعة ذات الغالبية من البيض تبني فيه مقاومات ضد اكتساب هوية مهنية لا علاقة لها بذكائه او موهبته على الاطلاق .

و كثير من الكليات والجامعات في البلاد تحاول بشكل متكرر تقديم فنون متحررة ، وتدريب مهني للطلاب السود المحرومين ولكن مثل هذه البرامج تواجه الطلاب والجامعة بمشكلات اجتماعية نفسية من مثل ما وصف اعلاه . وان الطلاب والمدارس كليهما يخدمان خاصة افضل لو مولجت هذه المشكلات بصراحة وصدق .

الخلاصة

تصبح الفروق القروية أكثر وضوحاً خلال المراهقة . فالشباب يصلون الى مرحلة البلوغ في اعمار مختلفة ، ويعتقد أن لدى الفتيان مبكرى النضج والفتيات متأخرات النضج مشكلات تكيف أقل من الفتيان متأخري النضج والفتيات مبكرات النضج . ففي المراهقة ، تصبح النماذج الجسمية واضحة ، ومختلف النماذج الجسمية مرتبطة

بسمات طباعية خاصة . فبالرغم من أن الناس من النموذج المخي ليسوا
منطويين ولا الناس من النموذج الحشوي انبساطيون ومرحون . فقد
يحدث في الأغلب أكثر مما يتوقع من طريق الصدفة ، والجاذبية الجسدية
تربط بالشعبية وكذلك تتشابه المواقف وبخاصة بين المراهقين الأكبر
سناً .

وفي المنهاج القديم ، وفي استخدام الاموال والتسهيلات بالنسبة
للمراهقين وفي مضمون الكتب المدرسية . والمراهقون البدمون نمطون
متجمدون . وبالرغم من أنهم سعداء يرون أنفسهم مندمجين في المدرسة
ايضاً فانهم غير محبوبين بما يناسب ذكاهم فيما هذا الشباب غير
البدمين - علي الاقل من قبل اساتذتهم . وفي الطرف الآخر يوجد
المتسربون من المدارس الثانوية . فبالرغم من أن عددهم في تناقص فإن
عشرون بالمائة من الشباب جميعاً لم ينهوا المدرسة الثانوية ، وهناك
اسباب عديدة عادة ، بما في ذلك تاريخ عمل مدرسي ضعيف ، وصراعات
ومشكلات ضمن الاسرة وصعوبة في التعامل مع الأتراب .

وتنعكس الفروق الجنسية في المراهقة في نتائج بحوث من مثل
تفوق الفتيات في القدرة اللفوية ، وتفوق الفتيان في المهمات الكتابية .
وبالرغم من أن اتمتيات بارعات مثل الفتيان أو أبرع منهم ، ولا يختلف
منهم في القابليات المهنية ، فإن الفتيات يدخلن مدى أكثر تحديداً من
الفتيان . والفروق الجنسية تظهر ايضاً في واقع أن الفتيات أكثر ومياً
للدات ، ولديهن تقدير ذاتي أقل مما يفعل الفتيان . وهذا يعزى دون شك
الى المواقف الثقافية إزاء النساء .

وتؤثر حياة الاسرة في النماذج الاصلية لنمو المراهق . فبعض
المراهقين ينضجون بشكل متواصل ، وبعضهم ينضج في هبات او دفعات
وما يزال لدى آخرين خبرة عاصفة . والآخر للاسرة على المراهقين
هو ما اذا كان الأب غالباً أم لا . ففي العادة ، لا يؤثر غياب الأب بوضوح
في الفتيات حتى سن المراهقة . فهؤلاء الفتيات اللواتي ليس لهن أب

يعشن في البيت بسبب الطلاق وينزعن الى الانجذاب الى الذكور ، في حين ان اولئك الفتيات اللواتي فقدن آباءهن بسبب الوفاة ينزعن الى الاعتماد من الذكور .

واخيراً يوحى البحث الحديث بوجود تزايد في تقدير الذات لدى المراهقين السود ، وبخاصة في القرينة الاجتماعية حيث يكون السود بارزين كنماذج دور ناجح ، ويبدو من ناحية المقارنة الحضارية ان المراهقين الامريكيين والاوربيين الغربيين يختلفون في نظرتهم لانفسهم ولآبائهم . ولذاتهم المثالية .

مراجع الفصل السابع عشر:

References

1. Tanner, J. M. Sequence, tempo and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. *Daedalus*, 1971, 907-930.
2. Dwyer, J., & Mayer, J. Psychological effects of variations in physical appearance during adolescence. *Adolescence*, 1968-1969, 353-368.
3. Jones, M. C. The later careers of boys who were early- or late-maturing. *Child Development*, 1957, 28, 113-128.
4. Latham, A. J. The relationship between pubertal status and leadership in junior high school boys. *Journal of Genetic Psychology*, 1951, 78, 185-194.
5. More, D. M. Developmental concordance and discordance during puberty and early adolescence. *Child Development Monographs*, 1953, 18 (56).
6. Mussen, P. H., & Jones M. C. Self conceptions, motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys. *Child Development*, 1957, 28, 243-256.
7. Mussen, P. H., & Jones, M. C. The behavior-inferred motivations of late- and early-maturing boys. *Child Development*, 1958, 29, 61-67.

8. Mussen, P. H., & Boutourline-Young, H. Relationships between rate of physical maturing and personality among boys of Italian descent. *Vita Humana*, 1964, 7, 186-200.
9. Jones, M. C., & Bayley, N. Physical maturing among boys as related to behavior. *Journal of Educational Psychology*, 1950, 51, 129-148.
10. Weatherly, D. Self perceived rate of physical maturation and personality in late adolescence. *Child Development*, 1964, 35, 1197-1210.
11. Stolz, H. R., & Stolz, L. M. Adolescent problems related to somatic variations. In N. B. Henry (Ed.), *Adolescence: 43rd Yearbook of the National Committee for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1944.
12. Stone, S. P., & Barber, R. Attitudes and interests of pre- and post-menstrual females of the same chronological age. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 1937, 23, 439-455.
13. Stone, S. P., & Barber, R. Attitudes and interests of pre and post menstrual females. *Journal of Genetic Psychology*, 1939, 54, 27-71.
14. Sheldon, W. *The varieties of temperament*. New York: Harper, 1942.
15. Parnell, R. *Behavior and physique: An introduction to practical and applied sociometry*. London: Edward Arnold, 1958.
16. Cortés, J. B., & Gatti, F. M. Physique and self description of temperament. *Journal of Consulting Psychology*, 1965, 29, 432-439.
17. Davidson, M., McInnes, R., & Parnell, R. The distribution of personality traits in seven year old children: A combined psychological, psychiatric and somatotype study. *British Journal of Educational Psychology*, 1957, 27, 48-61.
18. Raff, M., & Brody, D. S. Appearance and choice status during adolescence. *Journal of Psychology*, 1953, 36, 347-356.
19. Stroebe, W., Insko, C. A., Thompson, V. D., & Layton, B. D. Effects of physical attractiveness, attitude similarity and sex on various aspects of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 1, 79-91.
20. Walster, E., Aronson, E., Abrahams, D., & Rottman, L. Importance of physical attractiveness in dating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 508-516.
21. Byrne, D., London, O., & Reeves, K. The effects of physical attractiveness, sex, and attitude similarity on interpersonal attraction. *Journal of Personality*, 1968, 36, 259-271.
22. Cavior, N., & Dokecki, P. R. Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology*, 1973, 9, 44-54.
23. Trecker, J. L. Sex stereotyping in the secondary school curriculum. *Phi Delta Kappan*, 1973, 55, 110-112.
24. Saario, T. N., Jacklin, C. N., & Tittle, C. K. Sex role stereotyping in the public schools. *Harvard Educational Review*, 1973, 43, 386-314.
25. U.S. Department of H.E.W., Office of Education, Bureau of Adult, Vocational and Technical Information. *Trends in Vocational Education*. Washington, D.C.: General Services Administration, 1972.
26. Leviten, T. E., Quinn, R. P., & Staines, G. L. A woman is fifty eight per cent of a man. *Psychology Today*, 1973, 6, 89-101.
27. Shafer, S. M. Adolescent girls and future career mobility. In R. E. Grinder (Ed.) *Studies in adolescence*. New York: Macmillan, 1975.
28. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. The meaning of "giftedness": An examination of an expanding concept. *Phi Delta Kappan*, 1958, 40, 75-77.
29. Getzels, J. W., & Jackson, P. W. The highly intelligent and highly creative adolescent: A summary of some research findings. In C. W. Taylor & P. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley, 1963.
30. Walberg, H. J. Varieties of adolescent creativity and the high school environment. *Exceptional Children*, 1971, 38, 111-116.
31. Walberg, H. J. A portrait of the artist and scientist as young men. *Exceptional Children*, 1969, 36, 5-12.
32. Havighurst, R. J., Graham, R. A., & Eberly, D. American youth in the mid-seventies. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 1972, 56, 1-13.
33. Young, A. M. The high school class of 1972: More at work, fewer in college. *Monthly Labor Review*, 1973, 96, 26-32.
34. Fitzsimmons, S. J., Cheever, J., Leonard, E., & Macunovica, D. School failures: Now and tomorrow. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 134-146.

35. Cervantes, L. F. *The dropout: Causes and cures*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press, 1965.
36. Cervantes, L. F. Family background, primary relationships and the high school dropout. *Journal of Marriage and the Family*, 1965, 27, 218-223.
37. Cervantes, L. F. The isolated nuclear family and the dropout. *The Sociological Quarterly*, 1965, 6, 103-118.
38. Tuel, J. K. Dropout dynamics. *California Journal of Educational Research*, 1966, 17, 5-11.
39. Andure, C. E. Identifying potential dropouts. *California Education*, 1965, 3, 31.
40. Campbell, G. V. A review of the dropout problem. *Peabody Journal of Education*, 1966, 44, 102-109.
41. Williams, R. L., & Pickens, J. W. Contributing factors to school departures in Georgia. *Psychological Reports*, 1967, 20, 693-694.
42. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. *The psychology of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1974.
43. Walberg, H. J. Physics, femininity and creativity. *Developmental Psychology*, 1969, 1, 47-54.
44. Harmon, L. W. The childhood and adolescent career plans of college women. *Journal of Verbal Behavior*, 1971, 1, 45-56.
45. Flanagan, J. C., & Jung, S. M. *Progress in education: A sample survey (1960-1970)*. Palo Alto, Calif.: American Institutes for Research, 1971.
46. Flanagan, J. C. Changes in school levels of achievement: Project TALENT ten and fifteen year retests. *Educational Researcher*, 1976, 5, 6-8.
47. Hathaway, S. R., & Monachesi, E. D. *Adolescent personality and behavior, MMPI patterns of normal, delinquent, dropout, and other outcomes*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
48. McKee, J. P., & Seriffs, A. C. The differential evaluation of males and females. *Journal of Personality*, 1957, 25, 356-371.
49. McKee, J. P., & Sheriffs, A. C. Men's and women's beliefs, ideals and self concepts. *American Journal of Sociology*, 1959, 64, 356-363.
50. Kohlberg, L. A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966.
51. Offer, D., & Howard, K. I. An empirical analysis of the Offer self-image questionnaire for adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 1972, 27, 529-533.
52. Watson, G., & Johnson, D. *Social psychology: Issues and insights*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1972.
53. Bean, S. L., & Bem, D. J. Training the woman to know her place: The power of a nonconscious ideology. In D. W. Johnson (Ed.), *Contemporary social psychology*. Philadelphia: Lippincott, 1973.
54. Bohan, J. S. Age and sex differences in self concept. *Adolescence*, 1973, 31, 379-384.
55. Rosenberg, M. *Society and the adolescent self image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.
56. Piers, B. V., & Harris, D. B. Age and other correlates of self concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 1964, 55, 91-95.
57. Rosenberg, F. R., & Simmons, R. G. Sex differences in the self concept at adolescence. *Sex Roles*, 1975, 1, 147-159.
58. Rosenberg, M. Psychological selectivity in self esteem formation. In Sherif, C. W., & Sherif, M. (Eds.), *Attitude, ego involvement and change*. New York: Wiley, 1967.
59. Simmons, R. G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. Disturbance in self image at adolescence. *American Sociological Review*, 1973, 38, 553-568.
60. Simmons, R. G., & Rosenberg, F. Sex, sex roles and self image. *Journal of Youth and Adolescence*, 1975, 4, 229-258.
61. Moss, K. E., & Roach, M. B. Adolescent appearance and self concept. *Adolescence*, 1973, 8, 385-393.
62. Baittle, B., & Offer, D. On the nature of male adolescent rebellion. In S. C. Feinstein, P. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Annals of Adolescent Psychiatry*. New York: Basic Books, 1971.
63. Offer, D. *The psychological world of the teenager*. New York: Basic Books, 1969.
64. Offer, D., & Sabehin, M. The psychiatrist and the normal adolescent. *American Medical Association Archives of General Psychiatry* 9, 1963, 427-432.

65. Offer, D., & Offer, J. B. *From teenage to young manhood: A psychological study*. New York: Basic Books, 1975.
66. Biller, H. B., & Rahnom, R. M. Father absence, perceived maternal behavior and masculinity of self concept among junior high school boys. *Developmental Psychology*, 1971, 4, 178-181.
67. Hetherington, E. M. Effects of paternal absence on sex-typed behaviors of Negro and White pre-adolescent males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 87-91.
68. Lynn, D. B. *The father: His role in child development*. Monterey, Calif.: Brooks, Cole, 1974.
69. Mussen, P., & Rutherford, E. Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex role preference. *Child Development*, 1963, 34, 489-607.
70. Biller, H. B., & Weiss, S. D. The father-daughter relationship and the personality development of the female. *Journal of Genetic Psychology*, 1970, 116, 79-93.
71. Santrock, J. W. Paternal absence, sex typing and identification. *Developmental Psychology*, 1970, 2, 264-272.
72. Hetherington, E. M. Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Developmental Psychology*, 1972, 7, 313-323.
73. Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. Beyond father absence: Conceptualization of effects of divorce. *Paper presented at the meetings of the Society for Research in Child Development*, Denver, April 1975.
74. Rosenberg, M. *Society and the adolescent self image*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1965.
75. Sherwood, J. I. Self identity and referent others. *Sociometry*, 1965, 27, 66-81.
76. Rosenberg, M., & Simmons, R. G. Black and white self esteem: the urban school child. *Rose Monograph Series, American Sociological Association*, 1972.
77. Powell, G. J. Self concept in black and white children. In S. J. Powell (Ed.), *Racism and mental health*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1973.
78. Reese, C. Black self-concept. *Children Today*, March-April 1974, 24-26.
79. Turne, H. R. *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris: Delachaux et Niestle, 1972.
80. Lutto, G. *Le moi ideal de l'adolescent*. Brussels: Dessart, 1971.
81. Kuvlesky, W. P., & Upham, W. K. Social ambitions of teen-age boys living in an economically depressed area of the south: a racial comparison. Paper read at the annual meeting of the Southern Sociological Society, Atlanta, 1967.
82. Kuvlesky, W. P., & Thomas, K. A. Social ambitions of Negro boys and girls from a metropolitan ghetto. *Journal of Vocational Behavior*, 1971, 1, 177-187.
83. Elkind, D. Humanizing the curriculum. *Childhood Education*, 1977, 53, 179-182.
84. Santrock, J. W. Effects of father absence on sex-typed behaviors in male children: Reason for the absence and age of onset of the absence. *The Journal of Genetic Psychology*, 1977, 130, 3-10.



الفصل الثامن عشر

النمو الشاذ في المراهقة

- الفصام .

- الدلائل على فصام المراهقة .

- نتائج فصام المراهقة .

/ب/ الانتساب والسلوك الانتحاري .

- الوقائع الأساسية حول السلوك الانتحاري لدى المراهق .

- أصول السلوك الانتحاري المراهق .

- تخطف التحصيل الدراسي .

- الأسباب الاجتماعية الثقافية لتخطف التحصيل الدراسي .

- الأسباب السيكولوجية لتخطف التحصيل الدراسي .

- السلوك الجنح .

- حدوث الجنوح .

- أسباب الجنوح .

- التدخل .

- مقال :

في الاتصال بين السلوك السوي والسلوك الشاذ .

- الخلاصة .

- المراجع .

الفصل الثامن عشر

النمو الشاذ في المراهقة

إن بحرهن المراهقة الذي ناقشناه في الفصول السابقة له ثلاثة مشتقات مصدقة على نطاق واسع فيما يتعلق بالنمو الشاذ وهي :

١ - لدى جميع المراهقين مس خفيف أو هم « عصبيون » على الأقل . إن إحدى الصفات المميزة للمراهقة هي أنها تنلوب متكرر لفصول حياة ذات سلوك مضطرب مع فترات من الهدوء

٢ - من الصعب إن لم يكن من المستحيل تمييز النمو السوي من النمو الشاذ خلال هذه السنوات « إذ أن التغيرات البالغة الأهمية البيولوجية والسيكولوجية كبيرة إلى درجة أنه في هذا الانتقال من الطفولة إلى الشباب الراشد تكون الحدود بين السوي والمرضي غامضة أو غير متميزة أكثر من أي مرحلة أخرى . » [2, P. 693]

٣ - إن معظم حالات السلوك المنحرف في الظاهر لدى المراهقين إنما تكون اضطرابات قصيرة الأمد سوف تختفي من نفسها « إن الشفاء من المراهقة يعود إلى مرور الزمن وإلى عمليات التضج التدريجي » .

وخلالها لهذه المقدمات ، فإن مكتشفات البحث تظهر أن (٢٠ ٪) من المراهقين لديهم مشكلات نفسية تمنعهم من القيام بوظائفهم جيدا في المدرسة أو في المواقف الاجتماعية : وإن الـ (٦٠ ٪) الآخرين يشعرون بقلق معتدل أو بكتئاب أحيانا دون تعطل في حياتهم اليومية . وأن الـ (٢٠ ٪) الباقين لا يبدون علائم على أية اضطراب نفسي (٤) . وهذه هي النسب المثوبة ذاتها التي وجدت بين الراشدين فـ (٢٠ ٪) تقريبا

يعانون من مشكلات معتدلة أو عابرة و (٢٠ ٪) لديهم مشكلات قليلة أو دون مشكلات (٣) . وأكثر من ذلك ، فإن علماء النفس الاكلينيكي الممارسون بنو المراهق قلادون عادة على التمييز بين الفتيان الأسوياء والمضطربين . وبالرغم من أن قابلية للتغير المعادي لدى المراهقين تجعل من الصعب أحيانا تحديد أي نوع من المرض النفسي يمكن أن يكون لديهم فمن النادر أن يصعب على الطبيب النفسي الخبير أن يميز السلوك السوي من الشاذ (١٤) .

بمئات إلى ذلك ، أن المعطيات التي قدمها (واينر Welner و ديل غوديو Del Gaudio) تدل على أن اضطرابات فلاحية بين المراهقين تبقى وتستقر كالأضطرابات التي يصاب بها الراشدون (١٥) . وباستخدام سجل حالات الريف في روشستر ، وفيوريك ، جمعت معلومات من جميع المراهقين اللذين تراوحت أعمارهم بين (١٢ - ١٨) سنة اللذين زاروا عيادة نفسية ، مستشفى أو طبيب ممارس خلال فترة سنتين . ثم تلعبا في كل مرة علا أي من (١٢٤٤) من المفحوصين يطلب مساعدة طبية نفسية في السنوات العشر التالية .

والمجلول رقم (١/١٨) يبين النسب المئوية من المرضى في أربعة طوائف تشخيصية اللذين اظهروا استقرارا تشخيصيا أي يبقى تشخيصهم على حاله تقريبا حيثما عادوا لطلب مساعدة أكثر . والمعلومات المستقاة من دراسة مماثلة مع مرضى راشدين قد أدخلوا من أجل الموازنة (١٦) . ويمكن أن نرى أن المراهقين يبدون استقرارا تشخيصيا كليا أقل مما يفعل الراشدون (٦٠ ٪) مقابل (٧٥ ٪) . ولكن بالنسبة لظروف أكثر خطورة كالنصام فإن درجة الراشد من الاستقرار قد تقرر في المراهقة و (٧٢ ٪ مقابل ٨٢ ٪) . وتؤكد دراسات متتابعة أخرى للمراهقين من المرضى أنه بالرغم من فكرة « الاضطراب الطفولي » فإن التعللاج الأصلية للاضطرابات مستقرة استقرارا كليا يميزها بوضوح من السلوك السوي (١٧) .

وهناك أدلة كبيرة تبين أن المراهقين الذين يعانون أمراضاً واضحة لاضطراب السلوك نادراً ما يتجاوز أعمارهم . فلكل من يكون مضطربين يرجح أن يكونوا مضطربين وأن يبقوا كذلك ما لم يتلقوا علاجاً مناسباً (١٧٤١٦) . وفي دراسة (واينر و دل غوديو) على سبيل المثال عاد (٥٤٢ ٪) من المراهقين للحصول على رعاية نفسية طبية أطول بعد دورة العلاج الأولى التي أنهوها ، وهو ما يتجاوز ما كان يتوقع منهم لو أن اضطراباتهم كانت ناجمة من ظواهر النضج التي ينبغي أن تنقضي مع الزمن .

الجدول رقم (١/١٨) - الأنماط الطبية النفسية للمرضى الراشدين الذين أظهروا استقراراً تشخيصياً مدة من الزمن

الطائفة التشخيصية		المراهقون	الراشدون
		العدد	النسبة المئوية العدد
الفصام	٩٠	٧٢.٢٢ ٪	١٧٩
حالات أخرى	*٤٩٥	٥٢.٥٧ ٪	**٢٥٤
المجموع	٥٨٥	٦٠ ٪	٤٣٣

- ❖ وتضم العصابين ، وأصحاب الاضطرابات الشخصية ، والاضطرابات الوعسية .
- ❖ وتضم العصابين ، وأصحاب الاضطرابات الشخصية ، والاضطرابات الوعسية ، والاضطرابات العقلية الحادة ، وردود الفعل النفسية الفيزيولوجية .

يعتمد المصدر على معطيات أوردتها

Babigian, H., et al Diagnostic consistency and change in a follow-up study of 1215 patients. American Journal of Psychiatry, 1965. 121,895-901, Weiner L.B., & Del Gaudio, A. C. Psychopathology in adolescence. An epidemiological study. Archives of General Psychiatry, 1978, 33,187-193

والدراسات على طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات نفسية خطيرة إلى حد يتطلب معها تقديم مساعدة طبية تقود إلى النتيجة ذاتها. فمعظم أولئك الطلاب قد وجعوا وقد عانوا من مشكلات دراسية أو اجتماعية في سن أبكر من حياتهم حيث لم يعالجوا علاجاً مناسباً وصارت حالتهم أسوأ . كذلك فإن أقلية من المستجدين من طلاب الجامعة الذين يعانون من مشكلات سلوكية يعانون « برود فعل تلاؤمية » مؤقتة وبدون معالجة مناسبة فإن هؤلاء الشباب يستمرون في معاناة مشكلات تلاؤمية لمدة (٤ أو ٥ سنوات لاحقة) (١٨، ٢٠) .

وبدا للاضطرابات النفسية في المراهقة التي تفسر على نطاق واسع من طريق خمسة شروط قد مسنا كل واحد منها في الفصول الستة وهي : الفصام ، والاكتئاب ، والسلوك الانتحاري ، والخوف المرضية ، والتخلف التحصيلي ، والسلوك الجلع ، والخوف المدرسي المرضي كما يبدو في المراهقة قد نوقش في الفصل الخامس عشر أما الاضطرابات الأوسع الأخرى فسوف ندرس هنا .

الفصام

إن ٢٥٪ - ٣٠٪ من المراهقين يقبلون في عيادات الطب النفسي ، والعيادات الخاصة على أنهم فصاميون (٨ - ٩) . ولأن الأطباء يترددون في ربط اضطراب حاد بالشباب ما لم تكن الأعراض واضحة ظهيرة للعيان فإن هذين الرقمين تقدير أدنى لتكرار الإصابة بالفصام بين المراهقين الذين يأتون لطلب المساعدة الطبية النفسية . ومهما كان مدى حدوث الفصام لدى الشباب ، فإن من المتفق عليه بوجه عام أن معظم أشكال الاضطراب الفصامي يبدأ خلال المراهقة ، وفي سنوات الرشد المبكرة .

فلسطيناً إلى هذا الواقع ونظراً لشدة المكنة للاضطراب الفصامي ونتائجه الخطيرة فإن إمكان الإصابة بالفصام يدرس عادة عندما

يبدأ المراهق بالتصرف بطريقة غريبة أو غير مألوفة (لا نمطية) . وقد ناقشنا في الفصل العاشر حدوث الفصام وأعراضه وأصوله ، وسوف نركز البحث هنا على بعض الدلائل وعلى نتائج الفصام الذي يبدأ في المراهقة .

الدلائل على الفصام في المراهقة :

من الصعب عادة التعرف على الفصام وتشخيصه عندما يبدأ في مرحلة المراهقة إذ أن ٢٠ - ٤٠ ٪ من الفصامين الشباب يبدون تفكيراً مضطرباً في البداية ، واتصالاً فقيراً بالواقع ، واستجابات انفعالية غير مناسبة وهي التي تميز هذا الاضطراب . ويظهر الباقي في صورة غامضة تكون فيها مظهر الفصام هذه ملحقة أو مفضاة بأنواع أخرى من الأعراض . مثال ذلك كثير من الشباب في المراحل الأولى للانفجار النفسي الفصامي يعانون من شكل من أعراض الاكتئاب بما في ذلك مشاعر اليأس ، وفقدان الاهتمام بالناس أو الأنشطة ، وتنتابهم أفكار حول الانتحار . ويبدو الآخرون مصابين باضطراب السلوك مع شكوى من عدم الراحة ، وصعوبة التركيز وسيرة صراعات أسرية ، البرقة ، والقتال ، والهروب ، والتفكير عن الممارسة دون مبرر . والفشل الدراسي (٤ - ٢٢ - ٢٤) .

ويؤيد الدليل من دراسات (وات Wats) وآخرين أن الفتيان والفتيات الذين يصابون بالفصام يتغيرون من وجوه مختلفة خلال سنوات دراستهم الثانوية . فهم كأطفال ، يميل الصبيان الفصاميون إلى أن يكونوا أقل سعادة ، وبشرارة من الأولاد الآخرين . ويميلون كمراهقين لأن يصبحوا أكثر استغناءً ، لعدوانية ، وسلبية ، وتحدياً للسلطة . أما البنات كطفلات ما قبل الفصليات فيملن إلى عدم النضج الانفعالي ، ويصبحن خجولات بشكل متزايد باضطراب مكشوفات القاعدية ، وينسحبن من مناسبات زمرة أترابهن (٢٥ - ٢٨) . وهذه الصفات المميزة وغيرها التي تميز المراهقين ما قبل الفصامين عن أترابهم كما يصنفهم أساتذتهم مبيئة في الجدول رقم (٢/١٨) .

الجدول رقم (٢/١٨) - الفروق ذات الدلالة بين طلاب المدارس الثانوية
في مرحلة ما قبل الفصام وزمرة الفصط كما وصفهم اساتذتهم

الفتيان		الفتيات	
زمرة الفصط زمرة ما قبل		زمرة الفصط زمرة ما قبل	
الفصلين		الفصلين	
التحصيل الناجح ضعف التحصيل	مطمئنة	غير مطمئنة	
يعتمد عليه	لا يعتمد عليه	غير ناضجة	
يفضط ذاته	انفعالي	متلائمة	
مستبشر	مكتئب	غير اجتماعية	
متلائم	غير متلائم	تتحدث مع الآخرين صامتة هادئة	
حسن المعشر	سيء المعشر	متمركزة حول	
		نفسها	
متعاون	سلبى لانزعج		
يراهى شؤون	متمركز على ذاته		
الآخرين			
مؤدب	معاد للمجتمع		

المصدر : يعتمد على معطيات أوردتها :

Watt, N. F. & Lubensky, A. W. Childhood roots of Schizophrenia, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1976, 44, 363-375.

وفي دراسة عامة أخرى راجع (بارثول Basthail و هولمز Holmes) مدداً من صور الراشدين الذين يصبحون فصامين والتي تضمها بطاقتهم المدرسية السنوية في المدرسة الكاثوليكية (٢٩) فكانت صور هؤلاء الشباب ما قبل الفصامين أقل بشكل ذي دلالة إذا ما قورنوا بزمرة زملائهم في الصف ويمكن ان تتخذ دليلاً على فقدان مشاركتهم في

انشطة زمرة اترابهم (على الاقل في المدرسة) قبل ان يصبحوا مضطربين بشكل ظاهر . ويمكن القول ، بوجه عام ، ان الشباب الذين يصبحون فصامين في العقولة او مباشرة بعدها يميلون الى ان يَمُروا بقولة لا ينجحون فيها بتكوين اصدقاء ، فهم إما ان يبقوا منفردين مع انفسهم ، او يتجنبون الاطفال الآخرين ، او يصلحون لان يكونوا مستغلين لآترابهم او مطية لهم أكثر من ان يكونوا شركاء في صداقة حقيقية ببادائية (٣٠-٣١) . ومن يدفع بقوة لىواجه مطالب المراهقة ما بين الشخصية بجمل المراهقين في مرحلة ما قبل الفصام ، إما ان يصبحوا أكثر انسحاباً واكتئاباً ، وإما ان يصبحوا معادين للمجتمع وجانحين . وبعد ذلك ، ما ان يصبح اضطرابهم مستحكماً فإن هؤلاء الشباب يبدأون باظهار ضروب من فساد التفكير ، واختبار الواقع ، والتكامل الانفعالي .

نتائج فصام المراهقة :

يشفى الثلث تقريباً من بين الراشدين الذين يدخلون الى المستشفى لأول مرة بسبب الانهيار العصبي ، ويتحسن للثمن الآخر تحسناً كاليا بحيث يمكن خروجهم من المستشفى ولكنهم يعانون احياناً من نوبات بحيث يتطلب الأمر إعادتهم الى المستشفى . ويفشل للثمن الباقي في التحسن ويبقى في المستشفى بشكل دائم . والطرائق الحديثة في علاج الفصام يبدو أنها تزيد نوعاً ما النسبة المثوية للمرضى الذين يدخلون الى المستشفى ، ويستطيعون العودة الى بيوتهم . ومع ذلك ، فإن هذا المعدل المتزايد من الذين يخرجون من المستشفى قد توافق مع زيادة في معدل الذين يعودون الى المستشفى ثانية . إن (١٥ - ٤٠ ٪) من الراشدين القصاصيين يعيشون في المجتمع وهم قادرون على تحقيق ما يعتبره معظم الناس مستوى متوسطاً من التكيف (٣٢) .

ويشابه سير فصام المراهقة شبيهاً كبيراً هذا النموذج الاصلي لفصام الكبار ، بالرغم من ان اولئك الذين يصابون بالفصام قبل سن الثلاثين لهم آمال أقل من اولئك الذين يصابون به بعد ذلك (٣٣) . والمعطيات التي

جمعت من خمس دراسات متابعة ، والتي أجريت في ازمئة مختلفة في اجزاء مختلفة من العالم تدل على أن (٢٣ ٪) من المراهقين الذين ادخلوا الى المستشفى بسبب الفصام يشفون ، و (٢٥ ٪) يتحسنون ولكنهم يصابون من امراض او نوبات تتخلف لديهم و (٥٢ ٪) الباقون لا يتحسنون ويتطلبون رعاية داخلية مستمرة (٢٤ - ٢٨) . ومن المؤسف انه لا توجد معلومات عن هذا النموذج من المراهقين الفصامين الذين لا يتطلبون البقاء في المستشفى . ومن الممكن ان يكون هؤلاء الشباب حظ افضل في التحسن او الشفاء من أولئك الذين يدخلون الى المستشفى .

والى جانب ذلك ، تؤثر في نتيجة حدة الفصام ستة عوامل في المراقبة . وعلى العموم ، فللشباب حظ اوفى في التحسن المبكر او الشفاء التام إذا : (أ) ظهر الفصام لديهم أولاً وهم اكبر سناً . (ب) إذا كان تكيفهم المدرسي والاجتماعي كافياً . (ج) إذا بدأ الاضطراب فجأة . (د) إذا استجابوا بسرعة الى العلاج الأولي . (هـ) إذا كانت أسرهم قادرة على قبول اضطرابهم . (و) وإذا كان علاجهم المستقبلي ، ومدرستهم وعملهم وترتيبات معيشتهم يمكن تخطيطها بشكل مناسب (٢٤٦٩٤٨) .

إن علاج المراهقين الفصامين يتركز حول مساعدتهم على انماء روابط مجدية مع الواقع ومع الناس الآخرين ، او اعادة إقامتها وتستخدم انوماً كثيرة من العلاج النفسي لتحقيق هذه الغايات بما في ذلك المعالجة الفردية ، والمعالجة مع الجماعات والأسر . والعائير المضادة للذهان يمكن ادخالها في برنامج المعالجة لخفض الامراض المتعطلة بوجه خاص ، وتيسر تقدم العلاج النفسي . وبالنسبة لأولئك الذين يتطلبون العناية الداخلية فإن برنامج محيطي غالباً ما يساعد حيث تنظم فيه سلاسل من الفعاليات تضم العمل ، والراحة ، وإقامة العلاقات الاجتماعية بين المرضى ، وتدمج كاجزاء عادية من خطة العلاج (٢٥٤٢) .

الاكتئاب والسلوك الانتحاري :

والاضطرابات الاكتئابية لدى المراهقين كما هو عند الأطفال الأصغر سناً لا تشخص في غالب الأحيان ، بالرغم من أن الاكتئاب شائع كثيراً في هذا العمر . إن بين (٢٥ - ٤٠ ٪) من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية ، وطلاب الجامعات يذكرون أنهم قد انتابتهم مشاعر الأسى ، وعدم الجدوى ، والتشاؤم بشأن المستقبل بالرغم من أن مدى عملهم المدرسي وأنشطتهم الاجتماعية يضعف ضعفاً جوهرياً (١٤ ، ١٥ ، ١٦) . وبين المراهقين الذين شوهوا في ميلادات الطب النفسي والمستشفيات ، فإن أقل من ١٠ ٪ يشخصون بأنهم مكتئبون في البداية . إن ٤ ٪ ممن تتراوح أعمارهم بين (١٠ - ١٤) سنة و (٧ ٪) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ - ١٧) سنة ، و (١١ ٪) ممن تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ١٩) سنة . ومع ذلك ، فإن نصف الشباب يظهرون على الأرجح مثل هذه الأعراض الاكتئابية ، كالكتابة ، والتهوين من قيمة الذات ، ونوبات البكاء ، وأفكار الانتحار ومحاولاته (١٨) .

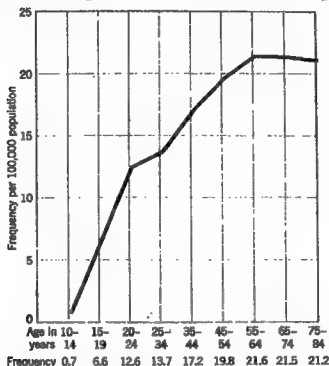
والاكتئاب من بين الاضطرابات العقلية كلها هو الذي يطرح أكبر خطر للانتحار (١٩-٢٠) . وكما لاحظ (سيلفرمان Silberman) الانتحار هو الموت في المرض الاكتئابي (1977: 61). وهكذا فإن مشاعر الاكتئاب هامة في دراسة الطب النفسي للمراهق بسبب تكرارها ، وبسبب علاقتها بالسلوك الانتحاري .

الوقائع الأساسية حول السلوك الانتحاري للمراهق :

الانتحار الحقيقي نادراً ما يحصل بين الأطفال والمراهقين . ففي عام ١٩٧١ كانت نسبة الشباب الذين هم تحت سن العشرين أقل من ٦ ٪ من المنتحرين الذين بلغ عددهم (٢٤.٩٢) فتى في الولايات المتحدة الأمريكية ، و ٩.٠ ٪ من حالات الانتحار الشبابية كانت بين (١٥ - ١٩) سنة (٢٠) . وهكذا فإن معدل الانتحار يتزايد بشدة منذ المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتأخرة من (٧٠) في كل (١٠٠) ألف فتى سنهم يتراوح بين

(١٠ - ١٤) سنة الى (٦٦) في كل (١٠٠) ألف بين (١٥ - ١٩) سنة من العمر . اما بين الراشدين فان معدل المتحررين يصعد بثبات من (١٣٧) في كل (١٠٠) ألف بين عمري (٢٥ - ٣٤) سنة الى (٢١٦) في كل (١٠٠) ألف بين عمري (٥٥ - ٦٤) سنة حيث يبقى على هذا المستوى الى سن ٨٥ انظر الشكل رقم (١/١٨) .

وبالرغم من ان الانتحار يحدث غالباً اقل بين المراهقين من الراشدين فمن المرجح اكثر ان يكون سببا للموت خلال سنوات المراهقة من اي زمن آخر في الحياة . وهذا يعود جزئياً الى واقع أن المراهقين مجموعة



الشكل رقم (١/١٨) - معدلات الانتحار في الولايات المتحدة حسب فئات الأعمار .

المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of United States, 1971, 2, Mortality Rockville Md. US. Department of Health Education, and Welfare 1975).

تتمتع بصحة جيدة جيدة نسبياً : فلم يعودوا يصابون بأمراض الطفولة المختلفة ولبسوا معرضين الى الأمراض المزمنة الكثيرة التي تصيب المسنين . وكما هو مبين في الشكل رقم (٢/١٨) فإن الانتحار هو السبب الحادي عشر الرئيس للموت بين المجموع العام لسكان الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكنه السبب الرابع لمن هم بين سن (١٥ - ١٩) سنة .

الجدول رقم (٢/١٨) - الأسباب الرئيسة للموت بين الراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية

العمر بين ١٥ - ١٩		مجموع السكان العام	
الترتيب	العدد في كل ١٠٠ ألف	الترتيب	العدد في كل ١٠٠ ألف
١	٦٢.٨	١	٥٤.٩
٢	٨.٥	٢	٩.١
٣	٦.٩	٣	١٦٢.٢
٤	٦.٦	٤	١١.٧
٥	٤.٠	٥	٣٥٩.٥
المرأهقون		٤	
القتل		١٢	
اسرطان		٢	
الانتحار		١١	
مرض القلب		١	

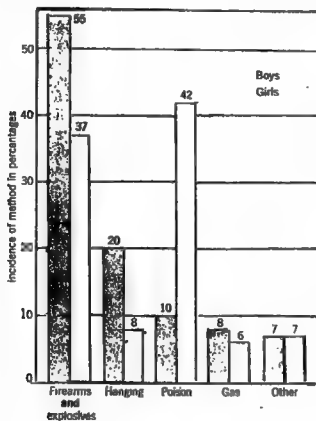
المصدر : يستمد على معطيات من :

(Vital Statistics of the United States, 1971, Vol. II, Mortality.
Rockville Md. US. Department of Health, Education and
Welfare 1975.)

وبالرغم من أن من المرجح أن يقدم على الانتحار عدد أقل بكثير من الراشدين فانهم يحاولون الانتحار بنفس النسبة . إن واحداً من كل ألف مراهق في الولايات المتحدة الأمريكية يحاول الانتحار كل عام . وهي نفس النسبة المثوية ٠.١٪ التي قدرت بالنسبة للراشدين (٥٠) . وبالرغم من أن نسبة الراهقين وهي أقل من ٦٪ من حالات الانتحار في هذه البلاد كل سنة فإن النسبة المثوية للمحاولات المعروفة تبلغ ١٢٪ (٥٣) . وكما في

حالة معظم السلوك المنحرف فان هذه الأرقام قد هون من شأنها وبخاصة بين الشباب (٥) . فغالبا ما يحاول الآباء إنكار أو إخفاء محاولات ابنائهم المراهقين ، ويسجلها الأطباء حسني النية على أنها حوادث مرضية .

وبين المراهقين ممن يفكر بالانتحار ، فان الفتيان على الأرجح أكثر من الفتيات في قتل انفسهم بمعدل أكثر من (٣) الى واحد (٥٢) . ومن ناحية أخرى فان (٨٠ - ٩٠ / ١ من محاولات الانتحار بين



الشكل رقم (٢/١٨) - : طرائق الانتحار المستعملة من قبل المراهقين

المصدر : يعتمد على معطيات من :

(Vital Statistics of the U.S., 1971, 2, Mortality Rockville Mc-
US. Department of Health, Education and Welfare, 1975

المراهقين من البنات (٥٢-٥٥) . ويبقى الفرق بين الجنسين نفسه بالنسبة للراشدين . فالمتحرون من الرجال ثلاثة أضعاف للفتنرات من النساء في حين ان هذه النسبة تنطبق على النساء في محاولات الانتحار . ومنذ عام (١٩٧٠) تناقصت هذه الفروق بين الجنسين في السلوك الانتحاري الذي يمكن ان يكون انعكاسا للاتجاه العام في المجتمع الأمريكي نحو تمييز أقل في الفروق في الدور الجيني (٥١، ٥٦) .

ويختلف المراهقون أيضا في الجنس في الطرائق التي يستخدمونها في الانتحار . وكما يمكن ان نرى في الشكل رقم (٢/١٨) فان معظم الفتيان الذين يقتلون أنفسهم يستخدمون الأسلحة النارية أو المتفجرات ، في حين تأخذ الفتيات السم (٥٢) . وبالنسبة لأولئك الذين يحاولون الانتحار فقط فان السم هو الطريقة الأكثر شيوعا ويستخدمها ٨٠٪ من الفتيان و ٩٠٪ من الفتيات (٥٧، ٥٨) .

أصول السلوك الانتحاري لدى المراهق :

ينظر أحيانا إلى السلوك الانتحاري لدى المراهق على أنه استجابة لجائبة اندفاعية لخبية أو إحباط كالقشل في اختبار ، والهجران من قبل صديق أو صديقة ، أو خسران الجدال مع أحد أبويه . ومع ذلك ، فإن الدراسات المعمقة للمراهقين المتحررين تدل على أن سلوكهم أصول أقدم من هذه . فالشبان الذين يحاولون الانتحار يعانون عادة من عدم استقرار أسري متزايد أو خلافات يقودهم إلى الشعور بالاستلاب (بالفرية من آبائهم ولاعجز من اللجوء إليهم للحصول على الدعم ، وغالبا ما يسمى هؤلاء المراهقون بشدة إلى الحنان ، والدمع المعاطفي من الأشخاص الآخرين ، وذلك لامتلاك علاقات ثمينة جدا بالنسبة إليهم قد انهارت لسبب أو آخر . وإذا يواجههم صراع الأسرة المتصاعد الذي يحل العلاقات الاجتماعية ، واحساس متزايد بالعملة ، والمعز ، فإن هذا يجعلهم يستنجون تدريجيا بأن الانتحار هو البديل الوحيد الباقى أمامهم (٥٩، ٦٤) .

فالشباب المستلبون والوجيهون الذين يأتون من أسر مفككة ، مضطربة يشكلون زمرة على درجة بالغة من خطر التعرض للسلوك الانتحاري . اما ما اذا كان هذا الخطر سيصبح حقيقة . فإن العامل الواضح الذي يبدو انه يؤثر في اتخاذ قرار المراهق المكتئب لمحاولة الانتحار هو حضور النموذج الانتحاري . ففي إحدى الدراسات عن المراهقين المنتحرين فإن ٤٤ ٪ منهم قد عرف صديقاً حميماً أو قريباً انتحر أو حاول الانتحار، و ٢٥ ٪ كان لهم أب قد قام بمحاولة انتحار (٦٥) .

ومن المهم أيضاً الاعتراف بأن محاولات الانتحار في المراهقة انما هي دوماً تقريباً جهود يقوم بها الشباب المضطربين لنقل غمهم ، ولأبائهم بوجه خاص ، وإحداث تغيير في كيفية معاملتهم من قبل الآخرين . ولهذا السبب تسمى محاولة الانتحار غالباً « صرخة لطلب لمساعدة » (٦٦؛ ٦٧) . يضاف إلى ذلك ، انه ملائمة هذه المحاولات بين الشباب يقصد بها عادة التأثير في الأبوين فإن الأكثرية الساحقة من المحاولات تتم في البيت ، وغالباً حينما يكون الأبوان موجودين .

ويتوقف ما يعقب محاولات الانتحار المراهق عن طريق التعرف على صعوباته ، وإذا بدا الأبوان بتقديم شيء من المساعدة مع حديث أكثر قبولاً لمصابه ، فهناك حظ كبير بإحباط محاولة أخرى .

ومن ناحية أخرى ، إذا لم يظهر الأبوان رد فعل على محاولة الانتحار ، وإذا فشلوا في رؤيتها كسبب لتغيير سلوكهم أو أسوأ من ذلك إذا علموه بغضب أو استهزاء ، بدلاً من الفهم المتعاطف معه فهناك خطر بأن ابنهم سوف يعمد ويقوم بمحاولة لانتحار أكثر جدية - (٨) الفصل الثامن .

وتمطي البحوث شهادة كثيرة إلى مايعقب بمحاولات الانتحار التي تفشل في تحقيق غرضها . إن (٧٥ ٪) من الراشدين الذين يقتلون انفسهم كانوا قد قتلوا بمحاولات سابقاً أو أفعال من أجل ذلك وان (٢٠ ٪) من الراشدين الذين يحاولون الانتحار يموتون في نهاية الأمر بأيديهم

٤٦٪ قد وجدوا مهندسين سابقاً بالانتحار ، أو حلوله وهو يتجاوز معدل ١٠٪ سنوياً بين المراهقين عاملاً (٧٠) .

انخفاض التحصيل الدراسي

إن لانخفاض التحصيل الدراسي الذي يظهر في المراهقة عادة تاريخ طويل . ففي دراسة المتفوقين في اجتازهم المدرسي أو هابطين في المدرسة الثانوية الذين دخلوا المدرسة معاً ، وجد شو Show وماك كوين McCuen أن الفتيان المنخفضي التحصيل يميلون إلى الحصول على درجات أدنى من الفتيات المجتهدين بدءاً من الصف الأول . وقبل نهاية السنة الثالثة يهبط القصور في تحصيلهم إلى مستوى أداء أدنى بشكل ذي دلالة ، ويستراجمون في تحصيلهم كل عام حتى السنة العاشرة من الدراسة . ووجد نموذج أصلي متباطئ مماثل إلى حد ما لدى الفتيات هبطات التحصيل فبلمات بتلقي علامات أدنى من الفتيات المجتهدات في السنة السادسة من الدراسة . وقبل نهاية السنة التاسعة يكون مستواهن في الأداء أدنى بشكل ذي دلالة (٧١) . وفي حين أن ضعف عمل الدماغ (الضعف هو السبب الأكثر شيوعاً للفشل الدراسي بين أطفال المدرسة الابتدائية ذوي الذكاء الكافي فإن مثل هذا الفشل يعزى، على العموم ، أكثر إلى للعوامل الاجتماعية الثقافية والنفسية .

الأسباب الاجتماعية الثقافية لتفنى التحصيل الدراسي :

للمعوقات الاجتماعية الثقافية تقود إلى تفشي التحصيل الدراسي من طريق عدم تزويد الشباب بمناقشة أو فرص للتعليم . فالطلاب الذين يدفعون إلى العمل بقسوة في المدرسة يميلون إلى الاهتمام بالتعليم . والنجاح الدراسي يعطيهم إحساساً بالإنجاز ، ويرون علاقة محددة بين تحصيلهم الدراسي وبين تحقيق بعض من أهدافهم البعيدة كالحصول على وظيفة ما أو الدخول الى كلية معينة . والطلاب الذين يرضون بالنجاح المادي في المدرسة دون أن يجهدوا أنفسهم لا يتكون عادة هذا النوع

من الدافعية . والاعلم انهم يكرهون المدرسة ولا يرون اية علاقة بين مايتعلمون هناك ، وما سوف يعملون في المستقبل (٧٤-٧٣) .

وقد اثبت فقدان الدافعية بأنه سبب ذو دلالة لترك المدرسة ويعكس ما يمكن توقعه ، فإن اقل من ١٠٪ من اولئك الذين يتركون المدرسة إنما يفعلون ذلك بسبب درجات الرسوب أو العوز الى المال ، والاكثر إن يكون السبب الشائع لماذا يترك الاولاد المدرسة هو « فقدان الاهتمام » ، وبالنسبة للفتيات يكون الزواج أو الحمل (٧٥) .

ويكتسب الشباب بعامة مواقفهم إزاء المدرسة من أسرهم ، وقد وجد بشكل ثابت أن آباء متدني التحصيل المراهقين يبرزون أهمية التربية أقل . مما يفعل آباء المراهقين الناجحين في تحصيلهم الدراسي . ولهذا فإن هؤلاء الآباء لا يشجعون على الأرجح الاهتمامات الفكرية أو المواقف الإيجابية إزاء المعلمين والمدرسة (٧٦-٧٧) . وكما لاحظنا سابقا ، فإن الآباء الذين يشكون في فائدة التربية الرسمية كطريق للتقدم في الحياة لا ينتبهون إلى كيفية سير اولادهم في المدرسة ، والمكافآت والعقوبات التي يستخدمونها في رعاية الطفل نادراً ما يجب عليهم ان يفعلوا اي شيء فيما إذا كان فتيانهم قد كتبوا واجباتهم المدرسية أو حصلوا على درجات جيدة . ونتيجة لذلك لا ينمي اولادهم ، على الأرجح دافعية كبيرة للتحصيل دراسياً .

ولا تقع المسؤولية كلياً بالنسبة لمثل اللامبالاة بالنسبة للتربية الرسمية وبخاصة للشباب من الطبقة الدنيا وبعض الاقلية على أكتاف الآباء . وبالنسبة لكثير من هؤلاء الشباب ، كما هو الحال بالنسبة للأجيال الأمريكية الأولى ، فإن المدارس منزلة عن الاتصال بطريقتهم في الحياة والقدرة على فهم حاجاتهم وعطائهم تربية ذات معنى . وأكثر من ذلك ، وكما ذكرنا آنفاً أيضاً فقد أعطت المدارس غالباً آباء هؤلاء الشباب اسباباً وجيهة لاعتبارها مؤسسات معادية ، غير مبالية ، مستبدة للطبقة الوسطى ، ونتيجة لذلك فقد وجه الآباء عمداً طاقات اولادهم في مجالات أخرى (٧٨) .

وزمرة الأتراك تستطيع أن تسهم أيضاً في خفض دافعية التحصيل في المدرسة ، إذا انتمى للراحتون إلى عصبة تهون من شأن التحصيل الدراسي لا كمر غير ذي بال لا تمت إلى الرجولة أو الإنوثة بأية صلة ، وحلجاتهم إلى قبول زمرة الأتراك تفوق الدافعية للدراسة التي يمكن أن يمتلكوها (١٨٠٤٧٦٧٣) . وفي دراسة لشباب من جوار داخل المدينة الذين تسربوا أو بقوا في المدرسة يذكر (سرفانتس Cervantes) تأكيداً مهماً لتأثير زمرة الأتراك هذه ، وعندما سئلوا حول نزعاتهم في الجوار قال



ولكونها جزءاً من مجموعة الأتراك التي تضع قيمة للتعلم الدراسي فإنها تساعد المراهقين للانجاز في مستوى لدرائهم ، ومن ناحية أخرى ، عندئذ تعاقب زمرة الأتراك الذين يوفقون في المدرسة فإن هبوط التحصيل الدراسي يمكن أن يكون النتيجة .

الذين بقوا في المدرسة أنهم يمتقنون أن أكثرية طلاب المدرسة الثانوية في
حيهم كانوا يخططون للاستمرار في المدرسة ، في حين أن الراشدين يقولون
أن معظم جماعة الجوار كان يخططون لترك المدرسة . وبعبارة أخرى ،
كانت تدرك جماعات الشباب هذه الجيران ذاتهم بشكل مختلف لتناسب
لذاتهم الخاصة (٨١) .

إن دافعية المراهقين المصريين لبقاء في المدرسة يمكن أن يُنسَف بالدور
النموذجي الذي ليس لنجاحه أو فشله علاقة بالتربية الرسمية . ويمكن
أن يرى شباب داخل اللجنة راشدين كثيرين يدينون بأي نجاح يحققونه إلى
الدعاء أكثر من التربية الرسمية ، وهذا لا يفعل شيئاً لترسيخ قيمة
المدرسة في أعين هؤلاء الفتيان. ومع ذلك فإن المجموعات البوردتوريكية
السوداء وغيرها من المجموعات الأقلية المعسرة من الراشدين التي تستفيد
من التربية الرسمية تصبح منظورة لشعبيتهم كما بدأ يحدث في المصارف،
واقسام المخازن ، والمهن المهارية المدبدة ، والمهن الحرة ، ثم يصل
الشباب لاعتبار المدرسة كوسيلة للتكيف الناجح مع عالم الراشدين .
وبدون مثل دور النماذج هذا فإن المراهقين يمكن أن يجدوا من السهل ما
يقوله الأبوان والمعلمون حول أهمية المدرسة .

وفيما يتعلق بفرصة الدراسة ، فإن المراهقين يحتاجون إلى الخلفية
التربوية لكي يكونوا قادرين على تحقيق القدرة الدراسية الكافية لديهم
في المدرسة الثانوية وما بعدها . ومن أهم الأسباب الاجتماعية الثقافية
لتدني التحصيل الدراسي في المدرسة الثانوية هو فقدان الأعداد الجيد في
المدرسة الابتدائية . والأطفال الذين يلمون على مدارس ناقصة التجهيز
والمعلمين ، والذين يجلسون في صفوف مزدحمة ، ويصفون إلى معلمين
مملتين عاجزين ، غير قادرين لا يمكنهم أبداً اكتساب المهارات الدراسية
الأساسية وعدادات الدراسة الضرورية للدراسة في المدرسة الثانوية أن عدم
المساواة في الفرص التربوية هي الأكثر وضوحاً في بعض المدارس في داخل
المدن ، وفي المناطق الريفية البائسة ، حيث النقود والتسهيلات غير
متوافرة . ومن ناحية أخرى ، ينبغي ألا ننفل وجود كثير من المدارس

الجيدة التي تعمل جيداً في المناطق الفقيرة اقتصادياً فيها كثير من المعلمين الذين يتقاضون أجوراً متدنية في هذه المدارس .

الأسباب السيكولوجية لهبوط التحصيل الدراسي :

تنطوي الأسباب السيكولوجية لهبوط التحصيل الدراسي عادة على نماذج أصلية غير تكيفية للتفاعل الأسري الذي يتضمن : أ - عداة كنفنا للمراهقين إزاء آبائهم لا يستطيعون التعبير عنها مباشرة . ب - بعض الهموم حول المنافسة مع واحد أو أكثر من أعضاء الأسرة يقود إلى خوف من القتل أو خوف من النجاح . ج - وأسلوباً سلبياً عدوانياً في السلوك . وهذه النماذج الأصلية المعصية الثلاثة غالباً ما تحدث لتسهم في اضطراب نفسي يسمى تقني التحصيل الدراسي السلبي العنواني (Alderson, 1968) وهو اضطراب عصابي يكون فيه الأداء أدنى من مقدرة الطالب ينتش كاسلوب غير مباشر ، غير فاعل ، سيء التكيف للتعبير عن الغضب ، لمواجهة هموم المنافسة .

العداء للأبوين :

إن المراهقين متدني التحصيل السلبيين العدوانيين ينزعون إلى الاستياء استياء كبيراً من أهلهم ، ويكون بسبب التسلط الأبوي الذي يتضمن عادة ضغطاً دراسياً ثقيلًا (Alderson, 1968) . هؤلاء الآباء يتوقعون أو يطلبون بشكل نمطي درجات عالية من أولادهم ، وغالباً ما تكون أعلى مما يستطيعون الحصول عليه حتى ولو عملوا بكل مقدرتهم . يضاف إلى ذلك ، غالباً ما يحاولون فرض أهداف دراسية بعيدة المدى على أولادهم (كالدخول إلى معهد (Ivy League) ، أو توجهات مهنية كان يصحبها (محامين أو أطباء) كامر هام بالنسبة إليهم دون أن يهم ذلك أبنتهم أو ابنتهم بوجه خاص .

وبسبب ما يعاني متدني التحصيل السلبيين العدوانيين من صعوبة التعبير عن استيائهم مباشرة ، فاتهم لا يستطيعون الشكوى جهاراً من

مطالب آباءهم وتوقعاتهم (٨٧) . وبدلاً من ذلك يعبرون عن ذلك بشكل غير مباشر من خلال الاداء المدرسي الضعيف . وهذه وسيلة فعالة للتحقيق ، مادامت الدرجات الضعيفة تنمى آباء هؤلاء الشباب وتحبط طموحاتهم . ومع ذلك ، فإن تدني التحصيل غالباً ما يكون مناوراً تغفل ذاتها مادامت يمكن أن تمنع انشغال من تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية أيضاً .

هجوم حول الثالثة :

يعاني متدني التحصيل السلبيون العدوانيون بشكل نموذجي من مخاوف الفشل أو مخاوف النجاح التي تكف الجهود الدراسية .

ولدى هؤلاء الذين يخافون من الفشل رأي متدنٍ في قدراتهم ، ويعتقدون أن ليس هناك من سبيل يستطيعون به منافسة إنجازات آبائهم وأشقائهم . وتثبط هممتهم لآل انتقاد . ويقدر ما تعبر أسرهم أكثر من خيبة أملها فيهم (لماذا لا تستطيع الحصول على العلامات التي يحصل عليها أخوك ؟) تضعف محاولتهم لإنجاز أي شيء في المدرسة .

وللحفاظ على احترامهم لأنفسهم ، فإن المراهقين الذين يخافون الفشل غالباً ما يضعون أهدافاً رفيعة غير واقعية نصب أعينهم ويميلون دون حماسة لبولوجها . وبهذه الطريقة فإنهم يحاولون ابتكار محدودية قدراتهم ، ويتهربون من كل شعورهم بأنهم فاشلون . وتعطيلهم أهدافهم الطموحة أعماراً جاهدة لمدى النجاح ، وجهودهم الوائبة تقدم لهم التبرير الذي يسمع غالباً قد أستطيع أن أفعل أحسن من ذلك لو أردت ، ولكني لم أشعر أنني أود الاجتهاد . هكذا يستتر هؤلاء المراهقون بمنأى على وهائهم . ونادراً ما يخطئون ، وينكرون أنهم قد بذلوا جهداً حتى عندما يعملون ، ويفخرون بمهام قادرون على تجاوزه بجهد قليل . لقد حصلت على درجة (جـ) دون أن أفتح كتاباً .



هل تترك ايها الفتى ما يمكن ان تعنيه علامة (C) في حدود
الدخل مدى الحياة ؟

بعض المراقبين يحصلون على درجات ضعيفة في المدرسة كطريقة
غير مباشرة للتعبير عن الفسب والاستياء من الابوين - لوحة Lorenz
مقتبسة من (مجلة The New Yorker Magazine, INC. 1970) (C)

وبالتقابل ، فإن المراهقين الذين يخافون النجاح يحملون هم " ما إذا وفقوا في المدرسة فإن أعضاء الأسرة الذين هم أقل مقدرة منهم سوف يحسدونهم أو ينقمون عليهم . وما دام هؤلاء الشباب لا يريدون أن يكونوا موضع انتقاد أو رفض بسبب انجازاتهم ، فإنهم يهتفون من شأن قدراتهم فيضعون أهدافا محدودة يسهل أن تكون في متناول أيديهم ، وعندما يحصلونها لا يعلنون ، ولا يسمعون إلى أي شيء أكثر طموحا ويقول احدهم « حالفني الحظ بأن أجدت بما فعلت » . وبالتالي هذه الطريقة في دراساتهم فإن المراهقين الذين يخافون النجاح لا يحققون أي شيء يظنون أنه يهدد الآخرين أو يضيف من حثائهم (٨٨ - ٨٩) .

إن لدني التحصيل السلبي العدواني الذي يعزى إلى الخوف من النجاح يبرز عادة عندما يكون شباب على وشك التفوق على آبائهم ، ورد القبل العصابي هذا مسؤول جزئيا من العدد غير المتناسب الكبير من المتسربين من الأطفال الذين لم يتم آباؤهم المدرسة الثانوية ، إنها تفسر حالات كثيرة فيها يبدأ أطفال الآباء الذين تربوا في المدرسة الثانوية في الحصول على درجات ضعيفة في السنوات الأخيرة من المدرسة الثانوية وبذلك يضعف خطهم في القبول في الجامعة وما يسمى (بالعصاب الرئيس Senior Neurosis) وهو نموذج أصلي لانخفاض الأداء المدرسي في السنوات الأخيرة) يلاحظ أحيانا لدى أطفال أنهم آباؤهم المدرسة الثانوية . إنهم يخفون هموما حول توافر شروط قبولهم في الجامعة ، وبذلك يتجاوزون انجازات آبائهم (٩٠) . وهذه الوضعية يمكن أن تنمو إذا كان الآباء متحمسين جهارا للجامعة ولكنهم يرسلون رسالة خفية مختلفة من مثل « إن لدينا حياة طيبة بدون التعليم الجامعي ، الآن سوف نذهب بعيدا ، وسوف يكلفنا هذا مالا كثيرا ، وسوف نحصل على أفكار جديدة من كل الأنواع ، وسوف لن نكون قريبين منك كاسرة مرة ثانية » .

اسلوب السلوك السلبي العدواني :

إن اسلوب السلوك السلبي العدواني وسيلة لحل مشكلة من طريق عدم القابلية ، أو العطالة المقصودة . ويحرص متدني التحصيل السلبيون العدواني على التأكد من أنهم لم يقوموا بالأشياء بجميع أنواعها التي تكسبهم علامات جيدة . وأكثر من أي شيء آخر يمكن تمييزهم عن الطلاب الجادين لعدم بذلهم أي جهد ، وعدم جدوى عاداتهم الدراسية التي لا يمكن تصديقها عندما يقومون بجهد ما (٩٢،٩١،٩٣) .

ولذلك ليس من غير المعتاد بالنسبة للأذكيا من متدني التحصيل المطالعة الواسعة ، ولكن مطالعة مواد ليست مقررة كواجب بيتي ، والحفاظ على اطلاعهم حول كل شيء تقريباً ما علما ما يناقش في الصف أو يسأل في الامتحان . وإذا صدق أن استوعب متدني التحصيل الدراسي السلبيون العدواني معلومات تتعلق بالعمل المدرسي ، فإنهم يستخدمون تقنيات أخرى لتع معرفتهم من تحسين درجاتهم ، فيظلون ساكتين خلال مناقشات الصف ، أو « ينسون » كتابة وظائفهم ، أو تقديمها ، أو أنهم أسأوا فهم أو غفلوا عن قسم من الامتحان . ومن المهم إبراز أن هذه التقنيات غير مباشرة ، وجهود عصابية للتعبير عن الغضب، ويتجنب المنافسة ، وليس هناك عادة وهي شعوري لاسلها ومقصدها أو حتى أنها مسؤولة عن ضعف تحصيلهم .

الصلاح :

إن سبل معالجة متدني التحصيل والنتائج التي يمكن توقعها تتوقف على سببها النومي . إن تدني التحصيل الذي يعود الى عوامل اجتماعية ثقافية غالباً ما يبرهن على صعوبة تغييره ما دام يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمتغيرات المحيط التي تؤثر في شخصية الفتى لسنوات عديدة . ولكي ينجح أي علاج يجب أن يرتق بمنظومة القيم التي تختلف عن المنظومة التي تعود الى مسألة أي منظومة ينظر منها الى النجاح الدراسي مجزئاً

ومفيداً للمستقبل . وبالرغم من عوائق كثيرة لمحاولة تعديل منظومة قيم عريقة ، وعدد من مناهج السلوك قد أثبتت فائدتها في مساعدة الشباب على تغيير وجهات نظرهم حول التعلم المدرسي ، وبذلك يمكنهم من تحصيلهم السابق (٧٣) .

وكما هو الحال في معظم الاضطرابات العصابية لدى الشباب من ناحية أخرى ، فإن تدني التحصيل المحدد سيكولوجياً يسهل تعديله . والعلاج النفسي يهدف الى مساعدة متدني التحصيل السلبيين العدوانيين على الاعتراف بنقمتهم الكليئة إزاء آبائهم وإن التعبير عنها بشكل مباشر أكثر يمكن أن يخفف أو يزيل بسهولة كبيرة الحاجة الى التعبير عنها بشكل غير مباشر من خلال العلامات الضعيفة . والعمل مع الآباء لمساعدتهم على الفهم ، ومنع الضغط الذي يفرضونه على أولادهم يمكن أن يساهموا أيضاً في عكس هذه النماذج الأصلية لتدني التحصيل بسرعة واضحة (٨) ، الفصل السابع .

السلوك الجانح \

يقوم السلوك الجانح على افعال تخرق القانون . وبالرغم من الوضوح الظاهر في هذا التعريف ، فإن الجنوح بين الشباب يصعب تعريفه وقياسه . إنه يعطي مدى هائلاً من الجرائم ومن الجنايات (الاعتداء والسرقة) وسوء السلوك (كالتسكع ، والإدمان على الخمر) الى السلوك غير المشروع فقط بسبب عمر الشخص (شراء المشروبات ، والهرب من البيت) . وبين الشباب الذين يرتكبون افعالاً غير مشروعة فإن بعضهم يقبض عليه فقط . ومن بين الذين يقبض عليهم يوقف بعضهم ، ومن بين هؤلاء الموقوفين يحاكم بعضهم فقط في محكمة الأحداث (٩٣-٩٥) .

ولهذه الأسباب قد يكون من المستحيل تقريباً معرفة كم يوجد من الجنوح ، ومن يجب أن يسمى جانحاً أو أية أنواع من الشباب ينبغي

دراستهم من أجل أن نتعلم أكثر من أصول السلوك الجائع . في الحقيقة إن أي تعريف عام من الجائحين والجنوح الذي لا يأخذ هذه التعميدات في حسبانها يجب أن يؤخذ على علاته سواء كان في وسائل الإعلام الشعبية أو في الكتابات المتخصصة .

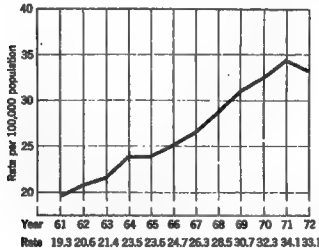
حدوث الجنوح :

بالرغم من أن المدى الدقيق للجنوح غير معروف، فإن التقارير الإحصائية من مكتب الولايات المتحدة للمعدل ووزارة العدل تدل على أنها مشكلة رئيسية ومتزايدة باستمرار . وفي كل عام فإن ٣ ٪ تقريباً من الأطفال الأمريكيين بين عمر (١٠ - ١٧) سنة يظهرون أمام محكمة الأحداث لجرائم غير مخالفات السر ، ومعدل قضايا محكمة الأحداث قد زادت أسرع من عدد الشباب كل سنة تقريباً منذ عام ١٩٦١ (٩٩) انظر الشكل ٣/١٨ . وقد قدر أن واحداً من كل (٩) شباب سوف يظهر أمام المحكمة قبل بلوغ ميلاده الثامن عشر (٩٧) . والفتيان يفوقون الفتيات عدداً الذين يوقفون بمعدل ٣ ، ٤ الى واحد . ونسبة من يظهر من مراقبي المدن أمام محاكم الأحداث هي (٣) الى واحد بالنسبة الى مراقبي الريف (٩٧، ٩٨) .

وبتقويم هذه الأرقام يجب أن يأخذ المرء في الاعتبار واقع أن وجود محكمة الأحداث في المجتمع يبدو أنه يزيد من احتمال أن المراهق سوف يعتقل ، ربما بسبب أن البوليس يرغب في اعتقال الأحداث عندما يعرف بوجود مراجع تتعامل معهم (٩٩) . ولهذا فإن إقامة محاكم الأحداث والأسرة في المدن الكبيرة والناقصية يمكن أن يكون النتيجة المتناقضة في الظاهر لزيادة عدد المراهقين الذين يمتقلون وربما يسرع الزيادة الفعلية لمعدل جرائم الأحداث .

✱ وبالمثل فإن الصفات المميزة للأحداث في الجنس ، والطبقة الاجتماعية الذين يظهرون أمام المحاكم يمكن أن يكونوا أقل علاقة بمن يرتكب الجرائم ممن يعتقل من أجلها . خصوصاً وأن من المعروف أن الصبيان والفتيان

من الطبقة الدنيا أكثر احتمالاً لأن يمتثلوا من البنات والمراهقين من الطبقة الوسطى الذين يرتكبون جرائم مماثلة (١٠٠) . ومن ناحية أخرى ، فإن المعطيات التي جمعها (غولد Gold) من عينة ممثلة للمراهقين في المجتمعات المتوسطة الحجم تشير الى فروق حقيقية في الجنس والطبقة الاجتماعية في عدد الجرائم المرتكبة وخطورتها سواء كشفت أم لا . فالفتيان في عينة (غولد) كانوا أكثر احتمالاً من البنات في ارتكاب الأفعال الإجرامية ، والفتيان من الطبقة الدنيا يأتون الجنوح أكثر مما يفعل فتيان الطبقة الوسطى ، ومع ذلك لم تكن هناك فروق طبقية بين البنات (٩٥) .



الشكل رقم ٢/١٨

معدلات قضايا محكمة الأحداث بالنسبة لمائة ألف من السكان

بين (١٠ - ١٧) سنة من العمر

المصدر : يعتمد على معطيات من مكتب الولايات المتحدة للأطفال
إحصاءات محكمة الأحداث . واشنطن ، وزارة الصحة والتربية والرفاه
الاجتماعي (١٩٧٢) .

ودلالة جرائم الأحداث يجب ان تقوم في ضوء معدل جرائم الراشدين ، وطبيعة الجرائم المرتكبة . إن الشباب في عمر ادنى من (١٨) سنة يشكلون ٢٥٦ ٪ من المجموع الكلي للاعتقالات (فيما عدا مخالفات المرور) . ولكن المراهقين يشكلون حوالي ٢٥ ٪ من مجموع السكان (٩٨) .

ولهذا خلافا للاعتقاد الشائع ليس المراهقون مسؤولين عن عدم تناسب نصيبهم في خرق القانون في هذه البلاد USA . ومن ناحية اخرى ، من الصعب الاطمئنان الى التفكير بأن شبابنا لديهم معدل الاعتقال ذاته لدى الراشدين .

اما بالنسبة لنمط الجرائم المرتكبة ففي عام ١٩٧٤ كان ٤٢ ٪ من مجموع الشباب المعتقلين تحت سن ١٨ سنة بجرائم الهرب من البيت ، والتسكع ، وخرق امر منع التجول ، والسلوك المضطرب ، والسكر ، وخرق قوانين المشروبات وغيرها (٩٨) . وفي مناقشة السلوك الشاذ من المهم التمييز بين المخالفات الصغرى للقانون ، وبخاصة عندما تحدث لأول مرة او لرة واحدة ، وبين الجرائم الخطيرة ، والجنوح المتكرر . إن اي فرق او جميع حالات خرق لقانون يمكن أن تكون مصدراً للقلق العام ، ولكن شروب الخرق الخطير والمتكرر هو الذي يتطلب انتباهاً خاصاً من المختصين بالصحة النفسية والدراسات التبية طويلة المدى تدل على أن الذين يظهرون سلوكاً معادياً للمجتمع بارزاً خلال سنوات المدرسة يرجح أن يتكرر اعتقالهم كثيراً وهم راشدون بسبب الإدمان ، والطلاق ، والبطالة ، وإهمال الأولاد ، والاعتماد على الوكالات الاجتماعية والمستشفيات العقلية (٩٩) .

اسباب الجنوح :

يشيق السلوك الجانح من ثلاثة انماط من الاسباب ، واحد اسباب السلوك المضاد للمجتمع يمكن ان يكون عرضاً ثانوياً للاضطرابات النفسية، او المضوية او المصابية . فالمرهقون المصابون بالفصام ، واضطراب

وظائف الدماغ يرتكون جرائم أحيانا لأنهم يعوزهم الحكم على ما هو الصحيح وما هو خطأ ، أو لأنهم لا يستطيعون ضبط انفعالاتهم (الفصل الثامن ٨) . إن بعض أشكال الصرع بوجه خاص يمكن أن يقود الى ثورات الغضب ، والسلوك العدواني ، والمضاد للمجتمع (١٠٦،١٠٤) . والمصابون يسهمون في السلوك الجانح وبالدرجة الأولى في شكل ردود فعل على غروب الاضطهاد ، التي ناقشناها في الفصل (١٤) فيما يتعلق باضطراب السلوك في مرحلة الطفولة المتوسطة . والمثال على ذلك يمكن أن يكون لأطفال الذين يسرقون أو يتهبون ما يملكه الأب بعد وفاته . وفي معظم الحالات يعزى الجنوح المتكرر إما الى مؤثرات ثقافية معادية للمجتمع ، أو الى أسلوب الشخصية المضادة للمجتمع . وهذان السببان الكبيران الآخران لجنوح الأحداث ، ينتج نوعين من الفئان الجانحين 'السوسولوجيين والطباعيين' .

الجنوح السوسولوجي :

'الجانحون السوسولوجيون أعضاء متكيفون جيدا من ثقافة فرعية تحمل قيما معادية للمجتمع . ويتعاون هؤلاء الجانحون بوجه عام مع مراهقين آخرين في ارتكاب الجرائم التي تكسبهم مكانة واعترافا لدى زمرة إترابهم . والثقافة الفرعية التي ترمي الجنوح السوسولوجي تمنح الهيبة لخارقي القانون الناجحين ، وترفض أولئك الذين يرفضون المشاركة في القابليات المعادية للمجتمع . وفي مثل هذا السياق يعاني الشاب الجانح احساسا بالتقدير الذاتي ، والانتماء في حين يشعر غير الجانحين بالنبل وعدم القيمة (١٠٥ - ١٠٨) .

وبالانسجام مع واقع أنهم أعضاء بتكيفون جيدا في زمرة من الناحية السيكولوجية يتمتع الجانحون السوسولوجيون علاقات أسرية جيدة خلال حياتهم البكرة . فهم كأطفال رضع ، وأطفال ما قبل المدرسة لديهم آباء مهتمون بهم ، وأشقائهم يسلمدونهم على تنمية قدراتهم

الاساسية في الحكم ، وضبط اللات ، والارباط بين الاشخاص . وفيما بعد كاطفال في المدرسة الابتدائية ، ومراهقين لا يتلقون ، مع ذلك ، عادة إشرافا أبويا ، ويتأثرون تأثراً أقل بأسرتهم من النماذج المعادية للمجتمع خارج الأسرة . وعلى ذلك ، فإن الجنوح السوسولوجي يميل الى أن يرتبط بنمو دون اشراف في أسرة مفككة تقع في جوار جانح أكبر الجنوح ومتخلف (١١١٤١٩) .

ومع ذلك ، فإن من الخطأ استخلاص أن الجنوح السوسولوجي يحدث كنتاج وحيد لجوار الطبقة الدنيا ، قيمتها ، فمن ناحية أولى : تعتبر الجماعات الجانحة المراهقة منحرفة في جميع الطبقات الاجتماعية . والأعمال المصابت للجانحة مقلقة ، وغير مقبولة لدى الطبقات الدنيا والوسطى الراشدة على حد سواء . ثانياً : إن الجماعات الجانحة ولو أنها توجد غالباً في جوار الطبقة الدنيا ، فإن الجنوح ظاهرة تنتمي الى الطبقة الدنيا والوسطى على حد سواء بما في ذلك تشكيلات مصابت بإثارة الشغب (١١٢-١١٣) . ثالثاً : يرتكب مراهقو الطبقة الوسطى النوع ذاته بالضبط تقريباً من الأعمال الجانحة كفتيان الطبقة الدنيا (١١٧،١١٨) .

الجنوح الطبيعي :

وفي مقابل الجانحين السوسولوجيين يكون الجنوحون الطبيعيون عادة وحيدين لا عضوية لهم في الجماعة ولا ولاءات . إنهم يرتكبون جرائمهم لوحدهم أو ربما بالتحالف المؤقت مع جانح آخر أو جانحين نادراً ما ينظرون اليهم كأصدقائه . وتمثل مخالقات هؤلاء الجانحين ترجمة مباشرة للاندفاعات العدوانية ، والتعلكية ، والسعي وراء اللذة في أفعال فورية ، فيخرقون القانون لجرد التعبير عن الغضب ، واشباع نزوة ، أو للحصول على شيء ما يريدونه ، وليس بسبب محاولتهم التأثير على أترابهم أو التهايل لقبول في جماعات الأتراب (٩٩) .

إن التمرکز الذاتي للجائع الطباعي ، واقتناره للاهتمام بالعضوية
لجماعة اجتماعية يقدمان النموذج لاضطراب الطبع الذي يسميه
بالشخصية **السيكوباتية أو السوسيوباتية** . إن اضطرابات الطبع لا تبدأ
في أن تأخذ شكلها حتى سن المراهقة المتأخرة أو الرشد الباكر ، وعندما
تصبح الهوية متكاملة ويتبلور أسلوب شخصية المرء بوضوح . والأمـر
الوحيد حول **اضطراب الطبع** في مقابل الاضطراب المصابي هو أن أعراضه
ليست « غريبة » أو « مقلقة » للشخص الذي يمتلكها بل الأرجح أنها مجرد
جزء من طبيعته أو طريقة مريحة في الوجود . وفي هذا الشأن ليس الفرق
بين الطبع واضطراب الطبع واضحاً دوماً . في الواقع التفرق بينهما غالباً
ما يحدد بشكل خارجي . فأسلوب الشخصية يصبح باسم « اضطراب
الطبع » عندما يرى الناس الآخرون سلوكه مسيئاً بوضوح ، وفاشلاً
ذاتياً ، أو معادياً للمجتمع .

إن الشخصية السيكوباتية هي الطابع الرئيس للاضطراب الذي
يظهر خلال المراهقة ، والأغلب أن نراها في الفتيان الجانحين طبيعياً ، رغم
أن السيكوباتيين لا يرتكبون بالضرورة أفعالاً إجرامية . والمظهران
الرئيسان للشخصية السيكوباتية هما في الضمير المتخلف في نموه والمعجز
من تقمص الناس الآخرين . وبسبب افتقار السيكوباتيين للضمير فانهم
لا يشعرون بالآلم لا بداء الآخرين ، إنهم يستطيعون الدوس على حقوق
الآخرين ، وعلى مشاعرهم دون أدنى عذاب للضمير . وبسبب عجزهم
من تقمص الأشخاص الآخرين فإن السيكوباتيين أفراد دون حب في
الأساس . وعلافتهم طافية متارجحة ، وليس لديهم مقدرة على الولاء ،
والتضحية لأحد إلا لأنفسهم (١١٨ - ١٢٠) .

ويظهر أسلوب الشخصية السيكوباتية أولاً لدى أناس عانوا رفضاً
أبواً شديداً خلال حياتهم البكرة وبخاصة عندما يكون هذا الرفض جلياً
في نظام تعسفي غير ثابت ، أو غير موجود . ويكون الأطفال المرفوضون
مخزونين عميقة الرفض ، والاستياء ، والشك ، وعدم الثقة . أما

وقد روى دون حنان أبوي فاتهم نادرا ما يصبحون قادرين على الشفقة والحنان على الآخرين . فقد تعلموا ألا يتوقعوا المراماة أو الرعاية من الآخرين ، ولا يرون سببا ثللا يستظلوا استغلالا كاملا عالمهم الذي وجدوه معاديا ولا مباليا .

النتائج :

يطرح الجنوح السوسولوجي والطبامي عوائق هائلة أمام أي شكل من التدخل الإصلاحي . فالجانحون السوسولوجيون أعضاء مندمجون جيدا بالجملة التي يقيمونها ، وليس لديهم سبب للتغبر ، ويمتلي الجانحون الطباميون من ضرورب الافساد التي يصعب غاية الصوبة تمديها .

والنجاح القليل الذي تم في مكانة الجنوح السوسولوجي يعزي بشكل رئيس الى برامج العمل الاجتماعي كمشروع الارتقاء المهني التدريجي ، والجامعة الرياضية للبوليس (١٢٤،١٢٥،١٢٦) . وهدف هذه المشاريع القائمة في المحيط هذه هو اقناع الشباب الجانح بوجود سبل للتسلية وبيع المال مجزية كالسلوك الاجرامي دون المخاطرة بالالهاب الى السجن . وقد حصل بعض التقدم مع هؤلاء الناس الاستشارة الفردية لمساعدتهم على تحديد هويتهم ، وامدادهم ، وحصولهم على اممال يعونها (١٢٦ - ١٢٧) .

ويحتاج الجانحون الطباميون معالجة نفسية طويلة ومكثفة لاصلاح مشكلاتهم النفسية المزمنة ، ومعدل النجاح حتى في أكثر هذه البرامج طومحا محدود (١٢٨-١٢٩) . وقد استخدمت مهارة مبلعة كبيرة في تطبيق طرائق جديدة في العلاج في هذه البرامج ، وبخاصة المناهج السلوكية

**الجدول رقم ٤/١٨ - الفروق الرئيسة بين الجانحين
السوسولوجيين والجانحين الطباعيين**

الجانحون السوسولوجيون	الجانحون الطباعيون
١ - متكيفون سيكولوجيا تكيفيا جيدا .	١ - سيئو التكيف وذو شخصية سيكوباتية
٢ - أعضاء مقبولون في مجتمعتهم الجانحة .	٢ - ليس لهم عضوية لجماعة وليس لديهم حس بالولاء للآخرين
٣ - يرتكبون الجرائم بالتعاون مع الأصدقاء	٣ - يرتكبون الجرائم لوحدهم ونادرا ما يسعون وراء أصدقاء أو يتكاثرونهم
٤ - لديهم علاقات عائلية جيدة في حياتهم المبكرة يقبها إشراف أبوي لغير كاف في الطقولة المتوسطة والمراهقة	٤ - عاقوا من رفض أبوي شديد منذ حياتهم المبكرة

والموجهة من الأسرة (١٣٠، ١٣١) . ومع ذلك لا يوجد أساس بعد للتفاضل حول القدرة على اصلاح السلوك الجانح الذي غرس جذوره في علم امراض الطباع .

مقال : حول اتصال السلوك السوي بالسلوك الشاذ

لقد وضعنا فصولا طوال هذا الكتاب من النمو السوي والنمو الشاذ جنباً الى جنب ، لاننا نعتقد بشبات باتصال الاستواء والشذوذ في السلوك البشري . ومن وجهة النظر هذه فان الفروق بين الاشخاص المضطربين وحسن التكيف هي فروق كمية اكثر مما هي كيفية .

وتبعاً لمنظور الاتصال أو المنظور الكمي فإن العوامل الشخصية ذاتها تفسر السلوك السوي والسلوك الشاذ كليهما . والافراد سيئوا التكيف لديهم قدر أقل أو أكثر من الحد الافضل من سمة معينة . مثال ذلك ان قدراً معتدلاً من ضبط النفس يسهم في التلاؤم الجيد ، في حين يمكن ان يؤدي قدر قليل جداً منه الى الاندفاعية المرضية ، وان كثيراً جداً منه يؤدي الى الكف المرضي والتزمت . وبالمثل فإن قدرة معتدلة من تأمل المرء لتجربته تحسن التلاؤم الجيد . في حين ان التأمل غير الكافي يقود الى التخطيط الضعيف والحكم ، والتأمل المفرط يؤدي الى التردد الذي يشل ، والوعي الذاتي .

ويرى اسلوب مقارنة اتصال الحدود بين الاستواء والشذوذ كشارع ذي فرعين ، ان كل مظهر من سلوك الشخص المضطرب يمكن ان يفهم كمبالغة لطريقة سوية في التفكير ، والشعور ، او الفعل . وكل شخص سوي يستطيع احياناً ان يفكر ، ويشعر او يفعل كما يفصل الناس المعايير او حتى اللهانيون . والفرق بينهم في الدرجة . فالتناسل الاسوياء يسلكون أقل ، في الغالب ، بأسلوب مبالغ فيه ، ويستطيعون إيقاف انفسهم بشكل أكثر جدوى من فعل ذلك من الناس الذين يعتبرهم الأطباء النفسانيون مضطربين نفسياً .

واليس هناك من سبيل لتقديم دليل قاطع بأن المنظور الكمي أكثر دقة من رؤية الاستواء والشذوذ مختلفين كيفاً اي يمثلان نوعين ، على سبيل التقريب ، من أبعاد العمل الوظيفي للشخصية . ويمكن النظر الى جميع الفروق الكمية بشكل كيفي ايضاً . مثال ذلك في حالة رجلين طول أحدهما (٨٠) قدماً والاخر طوله (١١٠) قدماً ، يمكن للملاحظ ان يقول كلاهما متوسط الطول ولكن أحدهما أطول من الآخر . ويكون هذا تمييز كمي يبرز الاتصال بينهما . ويستطيع ملاحظ آخر ان يصفهما ببساطة فيقول « الرجل الطويل » و « الرجل القصير » ، ويكون هذا تمييز كيفي يبرز عدم الاتصال بينهما . ومادام الملاحظان كلاهما صادقين من الناحية الفنية فذاك تستطيع ان تختار اية وجهة نظر تفضل .

اما بالنسبة للسلوك السوي والشاذ فنحن نفضل وجهة نظر الاتصال
لسببين : أولاً : لان هذه المقاربة لا تشجعنا على رؤية الأشخاص
المضطربين تقسيماً « مختلفين » من الباقين منا . وإذا استطعنا ان نرى
هؤلاء الناس يملكون شيئاً اقل او اكثر مما نملك اكثر من رؤيتهم من
بعد مختلف اختلافا كاملاً ، فان لنا حظاً في اننا سوف نحسن فهمهم ،
ونواجه حاجاتهم النفسية . ومن ناحية اخرى ، فان منظور عدم الاتصال
يشجعنا على النظر الى أولئك المضطربين تقسيماً على انهم غريبون لا يسير
غورهم ، وبذلك يحول امرهم الى امكان حيث يكونون فيها بعيدين عن
المين والخطأ .

ثانياً : وهناك امكانات اكبر في البحث في النمو الانساني والسلوك
إذا نظرنا الى الاستواء والشذوذ على انهما يستلزمان ابعاد الشخصية
ذاتها . وإذا ركز الباحثون اهتمامهم على ابعاد الشخصية حيثما وجدوها
اكثر من اختيار دراسة أي من السلوك السوي او الشاذ كما هو ، فان
هناك امكانات اكبر للجهود الموحدة ، والبحوث المترابطة بين الدارسين
لنمو السوي والنمو الشاذ .

ومن الواضح ان هذه المقالة لم تغط وقتاً متساوياً للجدل الذي
يمكن ان يثار في صالح مقاربة عدم الاتصال . ومع انه لم يكن مقصدنا
مرض جانبي هذه القضية كليهما ، بل ان نختم مناقشتنا بالإشارة الى
الاسباب التي دعتنا الى عرض النمو السوي والشاذ كظاهرتين
متلاحتين .

الخلاصة :

بالرغم من ان تنوع السلوك المراهق يجعل من الصعب أحياناً تحديده
أي نوع من المرض النفسي بالضبط موجود لدى الفتى المضطرب ، فان
الاطباء النفسيين المتمرسين يستطيعون بسهولة تمييز السوي من
الشاذ خلال سنوات المراهقة . وخلافاً للاعتقاد الشائع ، فان المراهقين

الذين يعانون سلوكا مضطربا نادرا ما يتمون وقد تخطوا منه ، بل
يميلون الى ان يبقوا مضطربين ما لم يتلقوا العلاج المناسب .

وقد عالج هذا الفصل اربعة حالات تمكس غالبا الاضطراب النفسي
الذي يبدأ في المراهقة : **الفصام ، والاكتئاب ، والسلوك الانتحاري ،**
وقهني التحصيل الدراسي ، والسلوك الجانح . وقد شخّص الفصام
لدى (٢٥ - ٣٠ ٪) من المراهقين الذين قبلوا في وحدات مستشفى
الامراض النفسية . ولدى (٦ - ٨ ٪) من اولئك الذين فحصوا في
عيادات الامراض النفسية وفلداوائر الخاصة . وفي حالة معظم المراهقين
الفصامين فان المظاهر الاولى لهذا الاضطراب تخفى على الآخرين وتكون
صعوبات ظاهرية أكثر . وخلال المراحل الاولى من الانهيار الفصامي
غالبا ما يصبح الشباب منطوين ، مكتئبين ، ويظهرون مواقف معادية
للمجتمع وسلوكا جانحا ، وفي مرحلة لاحقة فقط يبدأون بظهور علام
جلية على الفصام .

ويبين المراهقين الذين يدخلون الى المستشفيات بسبب الفصام
يشفى منهم (٢٥ ٪) قريبا و (٢٥ ٪) منهم يتحسنون ولكنهم يعانون
من نوبات فصام مبروقت لاحر ، و (٥٠ ٪) الباقون يتطلبون البقاء تحت
الرعاية الدائمة . وعلى العموم ، هناك نتائج أفضل للمراهقين ألفصامين
على المدى الطويل لو تم تكيفوا تكيفا جيدا قبل بدء اضطرابهم ، وإذا
تلقوا علاجا مناسباً ، وإذا استجابوا بسرعة للعلاج الأولية . ان حوالي
(٢٥ - ٤٠ ٪) من جميع المراهقين يذكرون أصابهم بامراض اكتئابية ،
بما في ذلك مشاعر الحزن ، وعدم قيمة ذاتهم ، أو التشاؤم لزام
المستقبل . وليست هذه المشاعر هامة بسبب تكرار حدوثها فقط ،
بل بسبب علاقتها بالسلوك الانتحاري ، فللانتحار القملي يحدث غالبا
أقل بين المراهقين منه بين الراشدين ، ومع ذلك ، فان الانتحار يرجع
ان يكون سبب الموت خلال السنوات المتأخرة من المراهقة من أي وقت
منه في أي وقت آخر من الحياة ، ويحقق المراهقون نفس العدد من
محاولات الانتحار كما يفعل الراشدون .

والمراهقون الذين يحاولون الانتحار يعملون الى أن يكونوا شبابا
مستقلين ، ومن أسر مضطربة أو مفككة ، يتصارعون بمنف مع صراع
الأسرة المتصاعد ، ويطلون العلاقات الاجتماعية ، ولديهم شعور متزايد
بالعزلة والعجز . وغالبا ما تتمثل محاولة الانتحار « كنداء طلبا
للمساعدة » . ولما أن تنكرر مستقبلا فذلك يمكن أن يتوقف على كيفية
توصيل أسى الشاب بصورة مجدية ، وما أحدث ذلك من تغييرات في
كيفية معاملته من قبل الآخرين .

وأما تدني التحصيل الدراسي بين المراهقين فيحدث أولا بسبب
عوامل اجتماعية ثقافية أو سيكولوجية . والعوامل الاجتماعية الثقافية
تشمل القيم وتأثير زمر الأتراب الثقافية الفرعية التي لا تشجع على
التعلم . ولا يتمتع الطلاب عديمو النافعية بالمدرسة ، ولا يرون أية علاقة
بين المدرسة وبين أهدافهم في ثلدي البعيد . والافتقار الى الاهتمام هذا
هو السبب الرئيس لتسرب المراهقين من المدرسة أكثر من عدم وجود
قدرة لديهم على العمل . فالشباب يكتسبون عموما مواقفهم ازاء المدرسة من
أسرهم . وزمرة الأقلية المحرومة من المراهقين ليست لهم في الغالب أسر
أو نماذج ادوار راشدة في محيطهم من الذين نجحوا في حياتهم بسبب
التربية الرسمية . والعمل الاجتماعي الثقافي الآخر الذي يقود الى تدني
التحصيل هو عدم كفاية تعليم المدرسة الابتدائية أي المدرسة التي تفشل
في تعليم المهارات الدراسية الأساسية ، وعلاقات الدراسة الضرورية
لمعالجة الدراسة في المدرسة الثانوية .

والأسباب السيكولوجية لتدني التحصيل تضم عادة ثلاثة نماذج
أصلية سببة التكيف في تفاعل الأسرة . الأول ينزع هؤلاء المراهقون الى
الاستياء من الضغوط الدراسية التي تقب عليهم من قبل آبائهم ،
ويستغلون الدرجات الضعيفة أو المرسبة كطريقة غير مباشرة للرد
على ذلك . ثانياً : وتدبرهم غالبا هموم حول التنافسات مع آبائهم واشقاتهم
مما يجعلهم هيجون للفشل أو للتجاح . ثالثاً : أنهم يستغلون طرائق

بشكل نموذجي العطالة المقصودة أو إهمال الأمور الواجب القيام بها أو
تسييلها كطريقة لتحقيق أهداف من مثل للدرجات الدراسية التي هي
أدنى من مقدرتهم .

وهذه النملاذج الأصلية الثلاثة ، اذا اخلت مما نقىا تؤلف شكلا
نوعيا للاضطراب النفسى الذى يسمى كفى التحصيل السلبى -
العدوى . ولدى التحصيل الناجم عن العوامل الاجتماعية الثقافية
يصعب تعديله ، فبر أن لدى التحصيل المحدد سيكولوجيا يمكن خفضه
أو ازالته بوسائل العلاج الفردية والأسرية القصيرة المدى .

والسلوك الجانح يقوم على أعمال تخرق للقانون . وبالرغم من أن
قدرا من الجنوح السلبى لا يراقب أو يخبر عنه فإن (٢) تقريبا من
جميع من هم بين سن (١٠ - ١٧) سنة يمثلون أمام معالم الأحداث
في جنح غير مخالقات المرور كل عام . ومعدلات الجنوح تتزايد باضطراب
منذ عام ١٩٦١ ، ويبدو أن المعدلات غير مشروعة أكثر ترتكب من قبل
الفتيان والفتيات ، وشيبة الطبقات الدنيا أكثر من شيبة الطبقة
الوسطى . ومن ناحية أخرى ، فإن (٤٢) من مجموع الاعتقالات من
المراهقين إنما تكون لأفعال خرق للقانون أصفر ، كالهرب ، والتسكع ،
والسلوك غير النظامى .

وينجم السلوك الجانح عن اضطرابات ذهانية ، أو عضائية ، أو
عضوية ، تفسد حكم للشخص الشاب وغبطه لذاته . ومع ذلك ، فإن
معظم الجنوح المتكرر إنما ينجم اما عن مؤثرات ثقافية معادية للمجتمع أو
لأسلوب شخصية معادية للمجتمع تسمى بالترتيب .جنوحا سوسولوجيا
أو طباعيا :

فالجانحون السوسولوجيون يكونون على العموم أعضاء حسنى
التكيف في زمرتهم الثقافية الفرعية التي تمتنق قيما معادية للمجتمع ،
ويرتكبون الجرائم لكسب المهبة والحفاظ عليها معا في زمرة الانراب .

وبالمقابل فإن الجانحين الطبيعيين أفراد وحيدون عادة لا عضوية لهم في زمرة أو ولايات . ويرتكبون الجرائم بسبب اضطراب شخصية مريضة نفسيا والتي تتميز بضمير متخلف في نموه ، وعجز عن تقمص أشخاص آخرين . ما داموا على درجة عالية من التمرکز حول الذات ، ولا اعتبار لديهم لحقوق الآخرين ومشاعرهم . ويترجعون اندفاعاتهم في الحرص على الكسب ، والعدوانية ، والسعي وراء اللذة الى افعال فورية وبذلك يتم خرقهم للقانون بشكل متكرر . والجنوح السوسولوجي والطبائي كلاهما يصعب غاية الصعوبة تعديله من خلال تدخل الطرائق السيكولوجية .

References

1. Group for the Advancement of Psychiatry. *Normal adolescence: Its dynamics and impact*. New York: Scribner, 1968.
2. Redlich, F. C., & Freedman, D. X. *The theory and practice of psychiatry*. New York: Basic Books, 1966.
3. Winnicott, D. W. Adolescence: Struggling through the doldrums. In S. C. Feinstein, P. L. Giovacchini, & A. A. Miller (Eds.), *Adolescent psychiatry*. Vol. I. New York: Basic Books, 1971.
4. Masterson, J. F. *The psychiatric dilemma of adolescence*. Boston: Little, Brown, 1967.
5. Srole, L., Langner, T. S., Michael, S. T., Opler, M. D., & Rennie, T. A. *Mental health in the metropolis: The midtown Manhattan study*. New York: McGraw-Hill, 1962.
6. Gallemore, J. L., & Wilson, W. P. Adolescent maladjustment or affective disorder. *American Journal of Psychiatry*, 1972, 129, 608-612.
7. Meeks, J. E. Nosology in adolescent psychiatry: An enigma wrapped in a whirlwind. In J. C. Schooler (Ed.), *Current issues in adolescent psychiatry*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
8. Weiner, I. B. *Psychological disturbance in adolescence*. New York: Wiley, 1970.
9. Weiner, I. B., & Del Gaudio, A. C. Psychopathology in adolescence: An epidemiological study. *Archives of General Psychiatry*, 1976, 33, 187-193.
10. Babigian, H. M., Gardner, E. A., Miles, H. C., & Romano, J. Diagnostic consistency and change in a follow-up study of 1215 patients. *American Journal of Psychiatry*, 1965, 121, 895-901.
11. Garber, B. *Follow-up study of hospitalized adolescents*. New York: Brunner/Mazel, 1972.
12. Hartmann, E., Glaser, B. A., Greenblatt, M., Solomon, M. H., & Levinson, D. J. *Adolescents in a mental hospital*. New York: Grune & Stratton, 1968.
13. King, L. J., & Pittman, G. D. A six-year follow-up study of 65 adolescent patients. *Archives of General Psychiatry*, 1970, 22, 230-236.
14. Kivovitz, J., Forgotton, J., Ooldstein, G., & Gottlieb, F. A follow-up study of hospitalized adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 1974, 15, 35-42.
15. Pichel, J. I. A long-term follow-up study of 60 adolescent psychiatric outpatients. *American Journal of Psychiatry*, 1974, 131, 140-144.
16. Jones, F. H. A 4-year follow-up of vulnerable adolescents. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1974, 159, 20-39.
17. Masterson, J. F. The symptomatic adolescent five years later: He didn't grow out of it. *American Journal of Psychiatry*, 1967, 123, 1338-1345.
18. Deutsch, A., & Ellenberg, J. Transience vs. continuance of disturbance in college freshmen. *Archives of General Psychiatry*, 1973, 28, 412-417.
19. Selzer, M. L. The happy college student myth. *Archives of General Psychiatry*, 1960, 2, 131-136.
20. Taube, J., & Vreeland, R. The prediction of ego functioning in college. *Archives of General Psychiatry*, 1972, 27, 224-229.
21. Holzman, P. S., & Grinker, R. R. Schizophrenia in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1974, 3, 267-279.
22. Arieti, S. *Interpretation of schizophrenia*. (2nd ed.) New York: Basic Books, 1974.
23. Offord, D. R., & Cross, L. A. Behavioral antecedents of adult schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 1969, 21, 267-283.
24. Symonds, A., & Herman, M. The patterns of schizophrenia in adolescence. *Psychiatric Quarterly*, 1957, 31, 521-530.
25. Watt, N. F., Stolorow, R. D., Lubensky, A. W., & McClelland, D. C. School adjustment and behavior of children hospitalized for schizophrenia as adults. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1970, 40, 637-657.
26. Watt, N. F. Longitudinal changes in the social behavior of children hospitalized for schizophrenia as adults. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1972, 155, 42-54.
27. Watt, N. F., & Lubensky, A. W. Childhood roots of schizophrenia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1976, 44, 363-375.
28. Woerner, M. G., Pollack, M., Rogalski, C., Pollack, Y., & Klein, D. F. A comparison of the school records of personality disorders, schizophrenics, and their sibs. In M. Roff, L. N. Robins, & M. Pollack (Eds.), *Life history research in psychopathology*. Vol. 2. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.

29. Barthell, C. N., & Holmes, D. S. High school yearbooks: A nonreactive measure of social isolation in graduates who later became schizophrenic. *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, 73, 313-316.
30. Kreisman, D. Social interaction and intimacy in preschizophrenic adolescence. In J. Zubin & A. M. Freedman (Eds.), *The psychopathology of adolescence*. New York: Grune & Stratton, 1970.
31. Pitt, R., Kornfeld, D. S., & Kolb, L. C. Adolescent friendship patterns as prognostic indicators for schizophrenic adults. *Psychiatric Quarterly*, 1963, 37, 499-506.
32. Mosher, L. R. Schizophrenia: Recent trends. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
33. Pollack, M., Levenstein, S., & Klein, D. F. A three-year posthospital follow-up adolescent and adult schizophrenics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1968, 38, 94-109.
34. Amesley, P. T. Psychiatric illness in adolescence: Presentation and prognosis. *Journal of Mental Science*, 1961, 107, 268-278.
35. Carter, A. B. Prognostic factors of adolescent psychoses. *Journal of Mental Science*, 1942, 88, 31-81.
36. Estera, P. A sixteen-year follow-up of schizophrenic patients seen in an outpatient clinic. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1957, 78, 84-87.
37. Masterson, J. P. Prognosis in adolescent disorders—schizophrenia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1957, 125, 219-232.
38. Warren, W. A study of adolescent psychiatric in-patients and the outcome six or more years later: II. The follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1965, 6, 141-160.
39. Gittelman-Klein, R., & Klein, D. F. Premorbid social adjustment and prognosis in schizophrenia. *Journal of Psychiatric Research*, 1969, 7, 35-53.
40. Roff, J. D. Adolescent schizophrenia: Variables related to differences in long-term adult outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, 42, 180-183.
41. Stephens, J. H., Astrup, C., & Mangrum, J. C. Prognosis in schizophrenia: Prognostic scales cross-validated in American and Norwegian patients. *Archives of General Psychiatry*, 1967, 16, 693-698.
42. Vaillant, G. E. Positive prediction of schizophrenic remissions. *Archives of General Psychiatry*, 1964, 11, 509-518.
43. Easson, W. M. *The severely disturbed adolescent: Inpatient, residential, and hospital treatment*. New York: International Universities Press, 1969.
44. May, P. R. Schizophrenia: Overview of treatment methods. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975. Pp. 923-938.
45. Rinsley, D. B. Residential treatment of adolescents. *American handbook of psychiatry*. Vol. II. New York: Basic Books, 1974. Pp. 353-366.
46. Albert, N., & Beck, A. T. Incidence of depression in early adolescence: A preliminary study. *Journal of Youth and Adolescence*, 1975, 4, 301-308.
47. Murray, D. C. Suicidal and depressive feelings among college students. *Psychological Reports*, 1973, 33, 175-181.
48. Weiner, I. B. Depression in adolescence. In F. F. Flach & S. C. Draghi (Eds.), *The nature and treatment of depression*. New York: Wiley, 1975.
49. Silver, M. A., Bohnert, M., Beck, A. T., & Marcus, D. Relation of depression to attempted suicide and seriousness of intent. *Archives of General Psychiatry*, 1971, 25, 573-576.
50. Stengel, E. *Suicide and attempted suicide*. Baltimore: Penguin, 1964.
51. Silverman, C. The epidemiology of depression: A review. *American Journal of Psychiatry*, 1968, 124, 883-891.
52. *Vital Statistics of the United States*, 1971. Vol. II, *Mortality*. Rockville, Md.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1975.
53. Seiden, R. H. *Suicide among youth*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Public Health Service Publication No. 1971, 1969.
54. Weissman, M. M. The epidemiology of suicide attempts, 1960-1971. *Archives of General Psychiatry*, 1974, 30, 737-746.
55. Jacobmizer, H. Attempted suicides in children. *Journal of Pediatrics*, 1960, 56, 519-525.
56. Shneidman, E. S. Suicide. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*. (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.

57. Toolan, J. M. Suicide and suicidal attempts in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 1962, 118, 719-724.
58. Tuckman, J., & Connon, H. E. Attempted suicide in adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 1962, 119, 228-232.
59. Corder, B. F., Page, P. V., & Corder, R. F. Parental history, family communication and interaction patterns in adolescent suicide. *Family Therapy*, 1974, 1, 285-290.
60. Jacobs, J. *Adolescent suicide*. New York: Wiley, 1971.
61. Jacobs, J., & Teicher, J. D. Broken homes and social isolation in attempted suicides of adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 1967, 13, 139-149.
62. Levenson, M., & Neuringer, C. Problem-solving behavior in suicidal adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1971, 37, 433-436.
63. Perlstein, A. P. Suicide in adolescence. *New York State Journal of Medicine*, 1966, 66, 3017-3020.
64. Yustin, A. S. Attempted suicide in an adolescent: The resolution of an anxiety state. *Adolescence*, 1973, 8, 17-28.
65. Teicher, J. D., & Jacobs, J. Adolescents who attempt suicide: Preliminary findings. *American Journal of Psychiatry*, 1966, 122, 1248-1257.
66. Darbonne, A. R. Study of psychological content in the communications of suicidal individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33, 590-596.
67. Farberow, N. L., & Shneidman, E. S. (Eds.). *The cry for help*. New York: McGraw-Hill, 1961.
68. Dorpat, T. L., & Ripley, H. S. The relationship between attempted suicide and committed suicide. *Comprehensive Psychiatry*, 1967, 8, 74-79.
69. Shneidman, E. S., & Farberow, N. L. (Eds.). *Clues to suicide*. New York: McGraw-Hill, 1957.
70. Shaffer, D. Suicide in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1974, 15, 275-291.
71. Shaw, M. C., & McCuen, J. T. The onset of academic underachievement in bright children. *Journal of Educational Psychology*, 1960, 51, 103-108.
72. Hummel, R., & Sprinthall, N. Underachievement related to interests, attitudes, and values. *Personnel and Guidance Journal*, 1965, 44, 388-395.
73. Morrow, W. R. Academic underachievement. In C. G. Costello (Ed.), *Symptoms of psychopathology*. New York: Wiley, 1970.
74. Pierce, J. V., & Bowman, P. H. *Motivation patterns of superior high school students. The gifted student*. Washington, D.C.: Cooperative Research Monograph No. 2, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, 1960.
75. Hathaway, S. R., & Monachesi, E. D. *Adolescent personality and behavior*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1963.
76. Morrow, W. R., & Wilson, R. C. Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Child Development*, 1961, 32, 501-510.
77. Wilson, R. C., & Morrow, W. R. School and career adjustment of bright high-achieving and under-achieving high school boys. *Journal of Genetic Psychology*, 1962, 101, 91-103.
78. Katz, I. The socialization of academic motivation in minority group children. *Nebraska Symposium on Motivation*, 1967, 15, 133-191.
79. Braham, M. Peer group deterrents to intellectual development during adolescence. *Educational Theory*, 1965, 15, 248-258.
80. Dalsimer, K. Fear of academic success in adolescent girls. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1975, 18, 719-730.
81. Cervantes, L. F. *The dropout: Causes and cures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1965.
82. McIntyre, P. M. Dynamics and treatment of the passive-aggressive underachiever. *American Journal of Psychotherapy*, 1964, 18, 95-108.
83. Marcus, I. P. Family interaction in adolescents with learning difficulties. *Adolescence*, 1966, 1, 261-271.
84. Weiner, I. B. Psychodynamic aspects of learning disability: The passive-aggressive underachiever. *Journal of School Psychology*, 1971, 9, 246-251.
85. Davids, A., & Hainsworth, P. K. Maternal attitudes about family life and child rearing as avowed by mothers and perceived by their under-achieving and high-achieving sons. *Journal of Consulting Psychology*, 1967, 31, 29-37.
86. Sutherland, B. K. Case studies in educational failure during adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1953, 23, 406-415.

87. Shaw, M. C., & Grubb, J. Hostility and able high school underachievers. *Journal of Counseling Psychology*, 1958, 5, 263-266.
88. Brown, M. The motive to avoid success: A further examination. *Journal of Research in Personality*, 1974, 8, 172-176.
89. Romer, N. The motive to avoid success and its effects on performance in school-age males and females. *Developmental Psychology*, 1975, 11, 689-699.
90. Hogenson, D. L. Senior neurosis: Cause-effect or derivative. *School Psychologist*, 1974, 28, 12-13.
91. Frankel, E. A comparative study of achieving and underachieving high school boys of high intellectual ability. *Journal of Educational Research*, 1960, 53, 172-180.
92. Mondani, M. S., & Tutko, T. A. Relationship of academic underachievement to incidental learning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1969, 33, 558-560.
93. Eklundson, E. *Law enforcement and the youthful offender*. (2nd ed.) New York: Wiley, 1973.
94. Erikson, M. L., & Empey, L. T. Court records, undetected delinquency and decision-making. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.
95. Gold, M. *Delinquent behavior in an American city*. Belmont, Calif.: Brooks/Cole, 1970.
96. U.S. Children's Bureau. *Juvenile court statistics*. Washington, D.C.: Department of Health, Education, & Welfare, 1974.
97. *Profiles of children: 1970 White House conference on children*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1970.
98. U.S. Department of Justice. *Sourcebook of criminal justice statistics-1974*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1975.
99. Weiner, I. B. Juvenile delinquency. *Pediatric Clinics of North America*, 1975, 22, 673-684.
100. Wirt, R. D., & Briggs, P. F. The meaning of delinquency. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
101. Robins, L. N. *Deviant children grown up*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1966.
102. Berman, A., & Siegal, A. A neuropsychological approach to the etiology, prevention, and treatment of juvenile delinquency. In A. Davids (Ed.), *Child personality and psychopathology: Current topics*. Vol. 3. New York: Wiley, 1976.
103. Livingston, S., & Paul, L. L. Neurological evaluation in child psychiatry. In A. M. Freedman, H. I. Kaplan, & B. J. Sadock (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry* (2nd ed.) Baltimore: Williams & Wilkins, 1975.
104. Stevens, J. R. Psychiatric implications of psychomotor epilepsy. *Archives of General Psychiatry*, 1966, 14, 461-471.
105. Empey, L. T. Delinquent subcultures: Theory and recent research. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.
106. Glaser, D. Social disorganization and delinquent subcultures. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
107. Quay, H. C. Personality and delinquency. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Research and theory*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
108. Short, J. F. Youth, gangs and society: Micro- and macrosociological processes. *Sociological Quarterly*, 1974, 15, 3-19.
109. Duncan, P. Parental attitudes and interactions in delinquency. *Child Development*, 1971, 42, 1751-1765.
110. Jenkins, R. L., & Boyer, A. Types of delinquent behavior and background factors. *International Journal of Social Psychiatry*, 1968, 14, 65-76.
111. Jenkins, R. L., NurBiddin, E., & Shapiro, I. Children's behavior syndromes and parental responses. *Genetic Psychology Monographs*, 1966, 74, 261-329.
112. Elkind, D. Middle-class delinquency. *Mental Hygiene*, 1967, 51, 80-84.
113. Marwell, G. Adolescent powerlessness and delinquent behavior. *Social Problems*, 1966, 14, 35-47.
114. Miller, J. G. Research and theory in middle-class delinquency. *British Journal of Criminology*, 1970, 10, 33-51.
115. Tobian, J. J. The affluent suburban male delinquent. *Crime and Delinquency*, 1960, 16, 273-279.
116. Vaz, E. W. Juvenile delinquency in the middle-class youth culture. In D. R. Cressey & D. A. Ward (Eds.), *Delinquency, crime, and social process*. New York: Harper, 1969.

117. Frease, D. E. Delinquency, social class, and the schools. *Sociology and Social Research*, 1973, 57, 443-459.
118. Cleckley, H. M. *The mask of sanity*. (5th ed.) St. Louis: Mosby, 1976.
119. Jenkins, R. L. The psychopathic or antisocial personality. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1960, 131, 528-537.
120. McCord, W., & McCord, J. *The psychopath: An essay on the criminal mind*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.
121. Anderson, R. E. Where's Dad? Paternal deprivation and delinquency. *Archives of General Psychiatry*, 1968, 18, 641-649.
122. Bandura, A., & Walters, R. H. *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. New York: Ronald Press, 1959.
123. Fodor, E. M. Moral development and parent behavior antecedents in adolescent psychopaths. *Journal of Genetic Psychology*, 1973, 122, 37-43.
124. Amos, W. E., Mantella, R. L., & Southwell, M. A. *Action programs for delinquency prevention*. Springfield, Ill.: Thomas, 1965.
125. Rhodes, W. C. Delinquency and community action. In H. C. Quay (Ed.), *Juvenile delinquency: Theory and research*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1965.
126. Massimo, J. L., & Shore, M. F. The effectiveness of a comprehensive vocationally-oriented psychotherapeutic program for adolescent delinquent boys. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1963, 33, 634-642.
127. Shore, M. F., & Massimo, J. L. After ten years: A follow-up study of comprehensive vocationally oriented psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1973, 43, 128-132.
128. Berman, S. Techniques of treatment of a form of juvenile delinquency, the antisocial character disorder. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1964, 3, 24-52.
129. Unwin, J. R. Stages in the therapy of hospitalized acting-out adolescents. *Canadian Psychiatric Association Journal*, 1968, 13, 115-119.
130. Davidson, W. S., & Seidman, E. Studies of behavior modification and juvenile delinquency: A review, methodological critique, and social perspective. *Psychological Bulletin*, 1974, 81, 998-1011.
131. Stuart, R. B. Behavioral contracting within the families of delinquents. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1971, 2, 1-11.

ثبت المصطلحات

— A —

المطابقة Accommodation : مصطلح استخدمه (بياجيه) للتعبير
عن التغيرات التي يقوم بها الشخص في سلوكه من أجل التكيف مع
تفضيات العالم الواقعي .

دافعية التحصيل Achievement Motivation : ميل إلى بذل
الجهد من أجل النجاح وهي مقدرة مصاحبة للسرور الذي يشعر به
الفرد من كونه ناجحاً .

اختبارات التحصيل Achievement Tests : وهي اختبارات
تيسر المعرفة التي اكتسبها فرد ما نتيجة للتعليم .

جسيم طرفي أو فونوس Acrosome : بنية قنصلوية على رأس
لحويين النوي .

حدة التمييز البصري Acuity : وهي القدرة على التمييز بين
أشياء البصرية .

الافكار متصلة موجبة Adherences : وهي أفكار وتصورات مناسبة
لمراحل الباكورة من النمو التي يؤجل تنفيذها إلى مراحل لاحقة .

دفقة أو هبة النمو الراهق Adolescent growth spurt : وهي
فترة التي يكون فيها معدل النمو في الطول الأكثر سرعة وهي سن (١٢)
سنة بالنسبة للفتيات وسن ١٤ سنة بالنسبة للفتيان .

نمو العقل ج ٢ م ٢١

— ٤٨١ —

فرضية عمر التمايز Age differentiation hypothesis *
وهي فرضية تقول أن القدرة العقلية تتمايز إلى قدرات أكثر في المراهقة
عما كان موجودا في الطفولة .

التهق Albinism : وهي سمة وراثية يكون ملون الجلد السمي
(ميلانين) مفقودا .

اللائل Alleles : وهي مورثات على نفس الموقع على الكروموزومات
المزدوجة .

الغيرية Altruism : سلوك لطيف ، يراعي الآخرين ويساعدهم .

يزل السلى Amniocentesis : عملية تشمل استخلاص السائل
السلي من المرأة الحامل . وتحليل هذا السائل يسمح بالتنبؤ بضرور
الشذوذ الوراثي للجنين وهو ما يزال في الرحم .

السلى Amnion : وهو الغشاء المحيط بالجنين .

جوف السلى Amnion Cavity : كيس مليء بالسائل السليوي
الذي يحمي الجنين .

الإحالية Amnion : صفة مميزة لتفكير الطفل الصغير وهو
الاعتقاد بأن الأشياء الجادة حية .

الاجابات العشوائية Answers at Random : اجابات خلال القليلة
نصف الميادية وهي عبارة عن تخمينات ولا علاقة لها بمنظومة تفكير
الطفل .

توقعات Anticipations : أفكار ومفاهيم تناسب المراحل اللاحقة
من النمو ولكنها تظهر في مراحل باكرا .

روائز القابلية : Aptitude Tests : وهي اختبارات تقيس المعرفة التي يمتلكها فرد يرجح أنه اكتسبها تلقائياً دون اشراف تعليمي خاص .

صروب التعلق : Attachments : انواع خاصة من العلاقات الوثيقة بأشخاص مختارين تبدأ من الشهر السادس لو الثامن من العمر وتشمل الحب ، والنبهة كليهما .

الانتباه : Attention : استجابة لانتقالية لشيء ما .

— B —

ترديد الأصوات : Babbling : وهي اصوات يرددھا الطفل وينظن انها مرحلة من نمواتاج الكلام . وفي اختبار الدكلم يكون بندا في مستوى العمر حيث ينجع الطفل في جميع البنود .

المصلاج السلوكي : Behavior Therapy : الاستخدام النهجي للمثويات والعقوبات لتعديل سلوك سيم التكيف .

الكيسة الاريمية : Blastocyst : الجنين الاول عندما لا يزال كرة فارغة من الخلايا .

توالف : Blending : وهي الوضعية التي تكون فيها خليتان غير متشابهتين بالنسبة لسمعة معينة تغطي تعبيراً عن نمط ظاهري متوسط بين الأنماط الظاهرية بالنسبة للتعبير الخاص بكل مورثة .

صورة الجسد : Body Image : الصورة التي يحعلها المرء من جسده الخاص ، ومقوماته وعلاقات احداها بالآخرى .

ولادة معكوسة : Breech delivery : ولادة مولود مقعده أو قدماء لا رأسه موجه للخروج في الاول .

استئناء Canalization : مصطلح يستخدم لوصف واقع ان
الإمكانات الوراثية موجهة بموامل متنوعة خلال النمو .

قلق الخصاء Ostration Anxiety : مصطلح يستخدمه علماء
التحليل النفسي للدلالة على مخاوف الصبيان من استئصال قضيبهم .
وهذا النوع من القلق يبلغ ذروته خلال سنوات ما قبل المدرسة ، ويمكن
ان يسهم في القلق البالغ بوجه عام من الاصابات الجسدية الملاحظ لدى
الصبيان في هذا العمر .

فرضية التطهير Catharsis Hypothesis : اعتقاد بان فرص التعبير
او تفريغ المشاعر والسلوك يخفضان تواتر او شدة هذه المشاعر او
السلوك . وتطبيقه على السلوك العدواني لدى الاطفال — وبشكل نموي
تلك المنافع التخيلية للعدوان من خلال مشاهدة التلفزيون يخفض السلوك
العدواني — وتبدو هذه الفرضية مفلوطة .

سقف القفزة Ceiling : وهو بند مستوى العمر الذي يفشل عنده
الطفل في جميع البنود في اختبار الذكاء .

اضطراب الطبع Character Disorder : شكل من الاضطراب
النفسي تكون الامراض فيه غير مزعجة للشخص ، بل هي جزء من طبيعته
او طريقة مريحة في الوجود . وهناك غالباً فاصل دقيق بين الطبع
واضطراب الطبع ، والفرق بينهما يمكن ان يحدد عن طريق ما اذا كان
الاخرون يحبون او لا يحبون اسلوب سلوك الشخص .

الجانحون طبعياً Characterological Delinquents : الشباب
لمزولون اجتماعياً ، المتمركزون حول ذواتهم الذين يرتكبون الجرائم
لتعبير عن الغضب ، او إشباع نزوة او الحصول على شيء يريدونه .

وهؤلاء الأحداث يواجهون التعبير من الاندفاعات العدوانية ، والتملكية ، والسعي وراء اللذة من خلال الفعل المباشر وهو دليل على الطبع السيكوباتي أو اضطراب الشخصية .

فصام الطفولة Childhood Schizophrenia : شكل نادر يسبب عجزاً شديداً يظهر لدى الأطفال بين عمر السنتين والثانية عشرة من العمر .

المصفيات Chromosomes : خيوط من المورثات تأتي في أزواج . ولكل نوع من الأنواع له عدد من أزواج المصفيات ولدى بني الإنسان (٤٦) صبغية أو (٢٣) زوجاً من المصفيات .

الصداقة الحميمة Chumships : نوع من العلاقة الحميمة التي تنمو غالباً في سنوات ما قبل المراهقة بين فتيين أو فتاتين .

ردود الفعل الدورية Circular Reactions : مصطلح استخدمه بياجيه لوصف القمالية الترددية المستثارة ذاتياً كمص الإبهام .

الأشراط الكلاسيكي Classical Conditioning : طريقة تجريبية تستجر فيها الاستجابة بمثير لم يكن يستجربها تلقائياً . تنطوي على تقديم مشيرات معاً مع استجابة بطريقة يصبح معها مثير حيادي مطلقاً يستجر الاستجابة المطلوبة .

التخزن المفهومي Clustering : النزعة الى التجميع المفهومي للعناصر المترابطة في الذاكرة .

البيئة المعرفية Cognitive Environment : التلميحات البيئية التي تسهل التذكر .

الأنماط المعرفية Cognitive Styles : النماذج الأصلية الفردية

الثابتة للاستجابة في مهمات مترابطة مختلفة . مثال ذلك مجال الاستقلال ومجال التبعية .

الخاصة التجميعية Commutativity : وهي قاعدة في المنطق تقول إنه لا علاقة لنظام بجميع العناصر بنتائج العمليات وتكون هي ذاتها :
$$A+(B+C)=(A+B)+C$$

التعويض Compensation : احدى العمليات في المنطق التي قال بها بياجيه تنوي وراء الاحتفاظ الإدراكي إنها تنطوي على الاقرار بأن في تحويل الشكل ، فإن ما يضيع من بعد ما يكسبه بعد آخر .

التأليف Composition : قاعدة في المنطق تقول إن جمع اي عنصرين في مجموعة تحدث عنصراً ثالثاً ايضاً في المجموعة : $A+B=C$:

المفاهيم Concepts : أفكار تمثل أوجه التماثل بين أحداث مختلفة ، وبين الناس ، وبين الأشياء .

العمليات الملموسة Concrete Operations : مصطلح وضعه بياجيه تظهر في حوالى سن السادسة او السابعة وتسمح بالحاكمة القياسية وتعلم القواعد .

الاستجابة الاشرائية Conditioned Response : الاستجابة التي تستجر خلال الاشراف الكلاسيكي من مشر غير اشرائي .

المشر الاشرائي Conditioned Stimulus : وهو ذلك للمشر الذي يستجر من خلال الاشراف الكلاسيكي استجابة غير اشرائية .

اضطرابات السلوك Conduct Disorders : اضطرابات عصائية يمر فيها الاطفال بالفعل عن عاطفة ما او قلق لا يستطيعون التحدث عنه أو يحلثونه . ومعظم اضطرابات السلوك تنطوي على سلوك عدواني.

تعمدي غير متميز كالسرقة ، والتخريب ، والسلوك السادي ، وإشعال الحرائق والهرب من المدرسة .

نموذج التجمع الأسري Confluence Model : وهو نموذج اقترحه Zajonc لتفسير العلاقة بين حجم الأسرة والدكاء . وعلى العموم يتنبأ النموذج بأن ذكاء الطفل يتناسب عكساً مع حجم أسرته .

التعلم بالمعاني Connotative Learning : وهو تعلم يستلزم البحث عن المعاني ، وهو محاولة ترميز الخبرة أو معاناة الرمز .

الضمير Conscience : إحساس داخلي بالخير والشر . وضمير الشخص يأمره بما ينبغي أن يفعل . وانتهاك المراء لأوامر ضميره تنجم عنه مشاعر الألم .

مهام الاحتفاظ الإدراكي Conservation Tasks : مهمات وضعها بياجيه لتواجه العقل بموقف عليه فيه أن يصدر حكماً على أساس الإدراك أو الفعل ، ويقال إن الحكم استناداً إلى الفعل يدل على امتلاك العقل للاحتفاظ الإدراكي .

الاستجابة المحتملة التالية لسلوك ما Contingent Response : وهي استجابة لسلوك ما تأتي بعده . ويقلب أن تؤثر الاستجابات التالية المحتملة لسلوك ما في السلوك أكثر من الاستجابات التي تبدو ولا علاقة لها بالسلوك بسبب مرور فترة من الوقت أي استجابة غير تالية .

النمو التواصل Continuous Growth : وهو نموذج أصلي للنمو خلال المراهقة يتحرك فيه المراء نحو الارشد بهدوء دون انقطاعات رئيسة .

الحجم المتصل Continuous Volume : المكان المملوء بكمية متصلة بالسائل أو الطين .

المتغيرات الصابغة Control variables : وهي المتغيرات في تجربة التي تبقى ثابتة بحيث لا تؤثر في العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة .

الغريشة المصبوقة Controlled Scribes : مرحلة في نمو الرسم .

التحويل Conversion : اضطراب عصبي يكون انغلاق فيه متحولا الى اعراض جسدية . وتقوم هذه الأمراض على عجز حسي أو حركي ينشأ دون سبب عضوي، ويكون عادة على شكل ألم، أو تميل ، أو فقدان للتحكم المضلي في جزء أو عدة أجزاء من الجسم .

النتائج الترابطية Correlative Methods : وتستخدم هذه الطرائق في الأول للإجابة عن سؤال ماذا يسير مع ماذا ؟ وعلى سبيل المثال ما السلوك الذي يسير مع أي عمر ؟ .

كروود Oread : وهو المسلك الخاص من بدائل متعددة يتخلها الجنين في سياق النمو الجنيني .

اختبارات ذات المعيار المرجعي المطلق Criterion Referenced Tests : وهي اختبارات يقوم الفرد فيها بما لمعيار مطلق مثال ذلك النجاح في ٨٠٪ من البنود يمكن ان يعتبر نجاحا واي شيء اقل من ذلك يعتبر فشلا .

منهج الرعاية المتصلبة Cross-Fostering Method : وهي استراتيجية بحث للتمييز بين محددات السلوك الوراثية والبيئية . فالأولاد الذين يولدون ويرعون من قبل آباء لديهم إصابة ما يوازنون مع أطفال ولدوا لآباء لديهم تلك الإصابة ولكنهم يرعون بآبائين أو بالرعاية من قبل آباء لا يمتلكون تلك الإصابة .

الذكاء المتبلر Crystallized Intelligence : كمية المعرفة والمهارات التي اكتسبها الفرد .

فرضية الهبوط الثقافي Cultural Drift Hypothesis : نظرية تقول إن حدوث التخلف العقلي (والمعوقات السيكلوجية الخطيرة

الأخرى) لدى الطبقات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا أكثر من الطبقتين العليا والوسطى إنما هي نتيجة لنزعة عائلات ذات تاريخ في مثل هذه الميقات إلى الهبوط نحو طبقة اجتماعية اقتصادية أدنى بسبب قماراتهم الاجتماعية والمهنية المحدودة .

المتخلفون عقليا الكسولون قانوناً Custodial Retardates :
وهم الأشخاص المتخلفون عقليا تخلفا شديدا (حاصل ذكائهم يتراوح بين ٢٥ - ٢٩ درجة) ، وتخلفا عميقا (حاصل ذكائهم تحت ٢٥ درجة) الذين لا يستطيعون تعلم رعاية أنفسهم ويقتضي وضعهم في مؤسسة رعاية ومنذ بداية الحياة عادة .

— D —

تشتت الانتباه Decentring : وهي عملية الانتباه ، في الإدراك ، الى مظاهر أخرى غير المظاهر المسيطرة في الصيغة الإدراكية .

زمن القرار Decision Time : وهو الزمن المتقضي بين الحركات المتعاقبة .

الحاكمة الاستنتاجية Deductive Reasoning : حاكمة ينتقل فيها العقل من العام الى الخاص .

البنية العميقة Deep Structure : في مصطلح (نوعام تشومسكي) تنتمي البنية العميقة للجملة الى معناها الحقيقي غير القتبس .

الاشراط المرجأ Delayed Conditioning : طريقة في الاشراط الكلاسيكي حيث يقدم التأثير الاشراطي بعد انتهاء التأثير غير الاشراطي .

الحمض الريبي النقيوس الاسيجين Deoxyribonucleic Acid :
(DNA.) المادة الكيميائية التي تكون المورثة وتعمل الشيفرة الوراثية في تنظيم توليف (حلزوني) مزدوج .

المتغير التابع Dependent Variable : وهو المتغير 'و المتغيرات التي يقيسها الجرب لتقويم أثر المتغير المستقل .

الانفصال Detachment : وهي العملية التي يبدأ فيها الأطفال في حوالي سن الثانية بفصل أنفسهم عن أبويهم ، ويتجاوزون في نموهم ضروب ارتباطهم وتبعيتهم لهما .

نموذج الاستعداد المرضي البيوراني السريع بالشدة النفسية Diasthesis-Stress Model : وهي طريقة في إسباغ الصيغة المفهومية على الاضطرابات النفسية الناجمة عن مزيج من الاستعدادات الوراثية أو البيئية بالتجاه اضطراب استمدادي مع اضطراب نمائي وخبرات نفسية اجتماعية منسجمة بالشدة النفسية .

البكاء المتميز Differentiated Crying : وهو بكاء الرضيع الذي ينقل الى الأبوين ما يريد الرضيع أن يفدئ ، وأن يعمل ، وغير ذلك .

التمايز Differentiation : إحدى العمليات التي يحدث النمو بواسطتها وتنطوي على الانفصال الى قومتين أو أكثر مما كانت عليه مقومة واحدة .

الحجم المتقطع Discontinuous Volume : وهو فراغ يملأ بأشياء منفصلة كالتقطع المكعب .

التحويل Displacement : وهو عملية تحويل شعور أو موقف من مصدره الحقيقي إلى موضوع غير مناسب أو كان حيادياً سابقاً . والتحويل ظاهر بوجه خاص في تكوين المخاوف المرضية .

التفكير الجوال Divergent Thinking : وهو التفكير الذي ينتقل في اتجاهات غير تقليدية .

مسيطر Dominant : ويطبق الوصف على المورثة أو على تركيب وراثي له سمته المبررة في نمط ظاهري .

تساذر داونز Down's Syndrome : تساذر تكوين سيء مرتبط
بامتلاك صبغية اضافية والافراد المصابون به متخلفون عقليا ومعاقون
جسديا .

خلل الكتابة Dysgraphia : المعجز عن الكتابة في مستوى ينسجم
مع مهارات المرء اللغوية .

خلل القراءة Dyslexia : ضعف القدرة على القراءة في مستوى
قدرة الفرد اللغوية وهو أكثر نوع شائع في المعجز من التلم الذي يظهر
لدى أطفال سن المدرسة .

— E —

مبكرو النضج Early Maturers : وهم المراهقون الصغار الذين
ينضجون سنة او سنتين قبل اكثرية أترابهم في العمر .

صداء لغوي Echolalia : شذوذ لفظي يقوم على تكرار آلي للكلمات
المنفولة من قبل اشخاص آخرين .

الاذيم الظاهر Ectoderm : وهو نمط من الخلية التي تشكل
الطبقات الداخلية للأعضاء والجسم .

الشكل او النمط الظاهر Ectomorph : نمط جسدي يتميز
بالنحول ويرتبط أحيانا مع سمات شخصية هي الخجل ، والعصبية ،
والانزغال الاجتماعي .

المختلفون القابلون للتربية Educable Retardates : وهم
الاشخاص المتخلفون عقليا تخلفا معتدلا الذين يحصلون على درجة في
حاصل الذكاء في رانز فكتسلر بين (٥٥ - ٦٩) درجة ويصلون الى صف
بين الصنفين الثالث والسادس من التلم المدرسي ، ويستطيعون عادة
كراشدين ان يقوموا بعمل غير ماهر أو شبه ماهر ويواجهون مطالب
روتين الحياة الاجتماعية .

الذات المثالية Ego Ideal : وهي احساس داخلي بالطموح ولما ينبغي للمرء ان يعمل ، والفشل في العيش في مستوى ذات المرء المثالية يؤدي الى مشاعر الخزي .

الكلام المتمركز حول الذات Egocentric Speech : وهو كلام . في مصطلحات بياجيه ، لا يأخذ في اعتباره منظور المستمع .

التشفرة النصيجة Elaborated Code وهو مصطلح يستخدمه عالم الاجتماع اللغوي بيرنشتاين **Bernstein** للدلالة على لغة الطبقات العليا حيث تنقل معظم المعاني عن طريق الكلمات والنحو .

التخزين Encoding وهي العملية او العمليات ، في بحوث الذاكرة، التي تتضمن استقبال المعلومات التي ينبغي حفظها وتسجيلها .

الاديم الباطن Endoderm وهو نمط من الخلايا يشكل الطبقات الخارجية من اعضاء الجسم والجسم .

النمط الحشوي Endomorph وهو نمط للجسم يتصف بالسمنة ويربط احيانا بسمات شخصية تتصف بالمرح والميل الاجتماعي .

البوال (سلس البول) Enuresis : وهو تبليل الفراش من قبل الاطفال الاسوياء حتى سن الرابعة من العمر ويقوم على اضطراب عادة عندما يستمر حتى مرحلة الطفولة المتوسطة .

قص المجان Episiotomy : شق صغير يقوم به الطبيب خلال الولادة ليمنع التمزق غير المتحكم به لفتحة الفرج .

تطبيق التوازن Equilibration : مصطلح من مصطلحات (بياجيه) بالنسبة للعملية العامة للتعلم الذي يشتمل على صراع ، ولتنقل بين الاحكام الادراكية والمقلية ، وحله عن طريق بناء من نسق اعلى .

الأخطاء Errors : وهي عدد الأخطاء التي يرتكبها الطفل في الرائز
تستخدم في أسلوب البحث المعرفي .

التعبير Expression : الأسلوب الذي يظهر في النمط الظاهري .

الحيل الهندسي الخارجي للتحكم Extradimensional Shift :
ميل الفرد لتوجيه السلوك تبعاً لما تدعو اليه الوضعية الخارجية أو
ستسمح به في الظاهر ، ويربط بأخلاقية ضعيفة واعتقاد بأن مصير
الفرد في يده القدر أو أوامرك الذين يملكون السلطة .

المحو Extinction : اجراء في الاشراف الإجرائي تضعف فيه
الاستجابة عن طريق عدم اتباعها بالتعزيز .

التحول الإضافي من بعد لآخر Extra dimensional Shift : في تعلم
المفهوم التحول من بعد لآخر من اللون الى الشكل على سبيل المثال .

— ١٢ —

التحليل العاملي Factor Analysis : طريقة احصائية تستخدم
لتحديد ما اذا كان الأداء في عدد من المقاييس المختلفة قد جله منطقياً على
أمور مشتركة .

التخلف العائلي Familial Retardation : تخلف عقلي خفيف الى
معتدل (يتراوح حاصل الذكاء في رانز فكسلر بين (٥٠ - ٦٩) درجة
لدى اشخاص دون عاهات بيولوجية قابلة للتحديد ولكن ذوي تاريخ
أسري من التخلف . ان بين ٦٥ - ٧٥ ٪ من التخلفين عقلياً لديهم تخلف
عائلي وهناك خلاف كبير يتعلق بما اذا كانت هذه الإصابة مورثة أو أنها
بسبب عوامل نفسية اجتماعية .

تغيب الأسرة Family Romance : تخيل من قبل أطفال المدرسة
الابتدائية بأنهم أبناء أباهم فناء أو مشهورين سوف يعودون يوماً ما

ويطلبونهم ثانية من اناس اغبياء عاقلين وضعوا انفسهم موضع اهمه
وابيهم .

مجال تابع Field Dependent : ينطبق على الاسلوب المعرفي الذي
يستخدم فيه الفرد لعلامات الخارجية الى حد اكبر من التعليمات الداخلية
في توجيه سلوكه .

مجال مستقل Field Independent : تنطبق على الاسلوب المعرفي
الذي يستخدم فيه الفرد التعليمات الداخلية الى مدى اكبر من التعليمات
الخارجية في توجيه السلوك .

الذكاء المرن Fluid Intelligence : القدرات العقلية والمهارات
الكلمية التي ينطوي عليها اكتساب المعرفة .

ياغوخ Fontenelle : البقية الطريقة في رأس الرضيع حيث تكون
عظام الجمجمة لم تلتحم بعد .

النظام الشكلي Formal discipline : مفهوم تربوي يرى ان تعلم
مادة كاللاتينية تحسن للعقل ، وتيسر له تعلم مواد أخرى .

العمليات الشكلية (الرمزية) Formal Operations : وهي في مصطلح
بياجية منظومة القدرات العقلية التي تظهر في المراهقة المبكرة وتمكن من
فهم امور كمناطق القضايا ، والتشبيه والاستمارة ، والمثل ، والشروط
المتناقضة للواقع .

التفعة الشبكية المركزية Fovea : وهي ذلك الجزء من العين
(الشبكية) المهتمة بالبصر المركزي وهي المنطقة الاشد حدة .

— G —

الافراس Garnetes : وهي خلية التكاثر : الحوين المنوي والبويضة .

النحو التوليدي Generative Grammar : وهي نحو وضعه
(نو عام تشومسكي) ينطوي على مجموعة من القواعد يمكن توليد عدد
كبير من الجمل المختلفة من عدد محدود من الكلمات .

الوراثات Genes : الوحدات الأساسية في الوراثة التي تحمل
المخططات النهائية للشكل النهائي للفرد .

النمط الجيني Genotype : التركيب الوراثي الفعلي لآلية سمة
معيّنة .

المفهوم الكلي للعدد Global Concept of number : مفهوم الطفل
الصفير الذي يفهم العدد كنوع من الأسماء .

التجميع الصوري Graphic Collection : في بحوث تكوين المفهوم
جمع العناصر كاشكال (البيوت .. الخ) أكثر من جمعها على أساس
خصائصها .

— H —

اضطرابات العادة Habit disturbances : وهي سمات عصبية
تمثل أساليب غير ناضجة من السلوك . وهي الاضطرابات التي لا تنبع
بالضرورة من صراع نفسي بل تصدر عن عادات مكتسبة او نتيجة للنضج
المتأخر .

الاعتياد Habituation : وهو ينقص الاستجابة الى منبه نتيجة
للانتباه المستمر له .

القدرة للتوريث Heritability : مصطلح يستخدم في علم الوراثة
للدلالة على المدى الذي تكون فيه سمة ما محددة بالوراثات في مقابل
البيئة .

بويضات ملقحة مختلطة Hetero-Zygous : زوج من المورثات (الأل) غير متجانسة في شفرتها الوراثية .

الهرمونات Hormones : مواد كيميائية تنظم النمو والعمليات الفيزيولوجية الأخرى .

التمذج الأفقي Horizontal décalage : من مصطلحات (بياجيه) للدلالة على ظاهرة أن المفاهيم المتساوية في الصعوبة منطقيا ليست كذلك اختباريا . وبالتالي فإن مفاهيم من مثل (الكتلة ، والحجم) وهي ذات صعوبة منطقية متقاربة نصل إليها مع ذلك في مستويات عمرية مختلفة .

العدوان العدائي Hostile Aggression : السلوك العدواني الموجه ضد الناس ويصاحب بمشاعر الغضب أزاءهم .

تلازم الطفل المفرط في النشاط Hyperactive Child Syndrome وهي مرادف في الأساس للخلل لوظائف الدماغ ولكن المصطلح المفضل بين المختصين بالطفل الذين يرغبون في الإلحاح على سيطرة فرط النشاطية في هذا المرض ومن هم غم مقتنعين بملاقطه الضرورية بضمف عصبي .

توهم المرض Hhpochondriasis : اضطراب عصبي يوم على الاشتغال بوظائف الجسم ، وضروب القلق المفرط من الوقوع في المرض .

— 1 —

التقمص أو التماهي Identification : عملية يستجيب بها الناس لمشاعر ومواقف وأفعال الآخرين عن طريق تبنيها كما لو كانت خاصة بهم .

الهوية Identity : القاعدة التي تقول في المنطق ان لكل عنصر في مجموعة يوجد عنصر مماثل له بحيث أن $A = A$. و $A = A$.

تحقيق الهوية Identity Achievement : وهي النهاية الناجحة في عملية تكوين الهوية تقوم على الالتزام بأهداف ، ومعتقدات انتقيت بمثابة من قبل الشخص وتنسجم مع حاجاته ، واهتماماته وقدراته .

أزمة الهوية Identity Crisis : شدة نفسية سلبية يعانى منها المراهقون الذين لديهم صعوبة في دمج الاحساس بالهوية الشخصية .
وخلافا للاعتقاد القائل الشائع أن أزمات الهوية مظهر سوي ومتوقع لنمو المراهق ، فاقها في الواقع رد فعل مرضي على الشدة النفسية للمثابرة التي تحدث لدى أقل من (٢٠ ٪) من اليافعين .

انحلال الهوية Identity diffusion : ركود في عملية تكوين الهوية لا يكون فيها المراهقون المتأخرون قد قلعوا بأي التزام ذي دلالة بأهداف او معتقدات ، وليسوا مهتمين بالعمل على اكتشاف قيمهم وامكاناتهم المستقبلية .

إعاقة تكوين الهوية Identity Foreclosure : انتهاء مبكر لعملية تكوين الهوية ينطوي على الالتزام بأهداف الآخرين ومعتقداتهم دون أن يفكر المرء بإمكانات بديلة خاصة به .

تكوين الهوية Identity Formation : العملية التي ينمي بواسطتها الناس قبل نهاية المراهقة صورة واضحة وثابتة للوائهم ، ويمطرنها حسا متكاملأ بما هم عليه كأفراد ، وبما يتمتعون ، وبملائجعات القبله التي ستتخلها حياتهم .

تأجيل تكوين الهوية Identity Moratorium : عملية مستمرة في تكوين الهوية في المراهقة المتأخرة ينظر فيها المرء ويبدأ بالالتزام بأهداف ومعتقدات ، ولكنه لم ينجز بعد تحديدا واضحا ومرضيا للهاته .

النظارة التخيلية Imaginary Audience : بناء عقلي من قبل المراهق الصغير أعتقد بأن الناس مهتمون بسلوكه ومظهره .

التقليد Imitation : عملية يمد الرضيع بواسطتها فعلاً أو صوتاً
كان قد سمعه أو شاهده .

العدالة الإحائية Imminent Justice : اعتقاد يتمسك به الأطفال
المضطربون بالتجاوزات ستمقاب فوراً .

الاندفاعية Impulsivity : نمط معرفي يتميز بليل إلى الفعل قبل
التفكير .

متغير مستقل Independent Variable : المتغير أو المتغيرات في
تجربة يتحكم بها المجرّب .

تكوين الفردية Individuation : عملية يبدأ فيها الأطفال الصغار
حوالي عمر السنتين يكونون هوية منفصلة ، ويؤكدون استقلالهم من
آبائهم .

الحكمة الاستقرائية Inductive Reasoning : حكمة ينتقل فيها
المقل من الخاص إلى العام .

الانغلاق الذاتي العقولي Infantile Autism : اضطراب ذهني نادر
ويبلغ الخطورة يبدأ منذ الولادة أو بعدها بقليل ويتميز بالفشل في انماء
تعلق سوي بالإنس ، وعدم تحمل التغيرات في البيئة وبغرابة في الكلام .

التبصر Insight : طراز في حل المسائل ينكشف الحل فيه من طريق
تكامل فجائي للخبرة .

العدوان الواسيلي Instrumental Aggression : سلوك عدواني
يهدف إلى بلوغ أو استرداد شيء ما ، أو أراض أو امتياز . العدوان
الواسيلي لا شخصي على المصوم رغم أن الآخرين يمكن أن يتألموا نتيجة له .

الكفاءة الواسيلية Instrumental Competence : الميل والمقدرة على
مواجهة الخبرة بأسلوب واقعي بالذات ومسؤول اجتماعياً .

التكامل Integration : إحدى عمليات النمو التي تنطوي على جمع متغير أو أكثر من العناصر المنفصلة سابقا .

المركز العقلي حول الذات Intellectual egocentrism : الفشل في التمييز بين ما يفكر به الناس الآخرون وبين محوود اهتمامات المرء الخاصة .

حاصل الذكاء Intelligence quotient : مقياس للذكاء النسبي الذي يبلغه الفرد من طريق تقسيم العمر العقلي الذي يبلغه على مقياس للذكاء على العمر الزمني ثم ضربه بمائة ويرمز له ب :

$$ج . ذ = ١٠٠ \times \frac{ع . ع}{ع . ذ}$$

المحل الهندسي الداخلي للتحكم Internal focus of Control : ميل لتوجيه سلوك الفرد تبعاً لمعايير داخلية للصحيح والخطيء مرتبط بأخلاق قوية واعتقاد بالقدرة على التحكم بمصير الفرد .

الفهم العددي للعدد Intuitive Concept of number : مفهوم طفل صغير يفهم العدد في حدود البعد كالطول ، والمرض ، أو الكثرة .

— K —

نظام المستوطنات الجماعية (الكيبوتزات) Kibbutzim : نظام مستوطنات جماعية في إسرائيل يرى فيها الأطفال بشكل جماعي .

تلاؤ كلان فيلتر Klinefelter's Syndrome : حالة تحدث من طريق امتلاك ثلاث صبغيات جنسية (XXY) تؤدي الى ذكر عقيم أو مضنت .

وسيلة اكتساب اللغة : Language acquisition device : منظومة
من طريقها يستطيع العقل اكتساب اساليب نموذجية لفهم الجمل
وتأليفها .

المتأخرون في النضج : Late maturers : المراهقون الذين ينضجون
بعد ستة اشهر او اكثر من اكثرية اترابهم في العمر .

الكون Latency : وهو الزمن المطلوب من قبل العقل لاختد
الاختبار في أسلوب البحث المعرفي .

مرحلة الكون Latent Stage : الفترة التي يحافظ فيها الصبيان
والبنات على جنسهم ولا يبدون اهتماماً ظاهراً بالجنس القابل خلال
الطفولة المتوسطة . وبالرغم من أن النمو النفسي الجنسي غالباً ما يرجع
أن يكون كامناً خلال هذه السنوات فالملحظة الدقيقة لأطفال المدرسة
الابتدائية تكشف أن انعدام مناسطهم المختلطة مصحوبة مع ذلك بنمو
مستمر بالاهتمام بالظواهر الجسدية والرومانسية للجنس .

ضروب المعجز عن التعلم : Learning disability : الإنجاز المدرسي
الذي يأتي أدنى من مقدرة الطالب العقلية بشكل جوهري . ويمكن أن
ينجم المعجز عن التعلم من اسباب كثيرة مختلفة بما في ذلك الخلل الأصغر
لوظائف الدماغ ، والاتقطاعات الاجتماعية الثقافية بين المدرسة والمنزل
او الجيران ، وانصرافات المصائب النوعية حول التعلم المدرسي .

مستوى الطموح : Level of Aspiration : وهو مستوى النجاح
الذي يطمح اليه الفرد .

التسوية او (التقريب) Leveling : عملية في الذاكرة يتم فيها تقريب بعض المعلومات فأصبح ونصف مثلاً يصبح اسبوعاً واحداً وهكذا .

التربية الحرة Liberal Education : مفهوم يوناني للتربية ينطوي على تحسين نمو الشخص بكامله تحسين الجسد والعقل معا .

موقع صبغي Locus : موقع على صبغية مورثة ما .

موضع التحكم Locus of Control : أسلوب معرفي يعالج ما إذا كان الأفراد يعتقدون بأن سلوكهم يتحكم به غالباً من داخلهم (موضع التحكم الداخلي) أو من الخارج (موضع التحكم الخارجي) .

عملية القرب المنطقي Logical Multiplication : العملية العقلية التي يجمع فيها الفرد صنفين ليشكل صنفاً ثالثاً يحوي عناصر من كلا الصنفين مثال :

أمريكان × بروتستانت = أمريكيان بروتستانت

التذكر الطويل المدى Long term memory : تذكر أحداث ذات دلالة وأماكن وأشياء حفظت فترة طويلة من الزمن .

— III —

تعليم المتخلفين في صفوف عادية Mainstreaming : مقاربة لتربية الأطفال المتخلفين والماتقين تعليمياً تلج على تلبية حاجاتهم قدر الامكان في الصف العادي أكثر من فصلهم في صفوف خاصة .

الاكتئاب الممنوع Masked depression : التعبير غير المباشر عن الاكتئاب من خلال سلوك آخر غير الحزن المكشوف ، وهبوط الهمة

الذي يميز عادة هذه الحالة والتجلي الأكثر شيوعاً للاكتئاب القنوع لدى أطفال سن المدرسة هو شكل ما من السلوك المدواني والسلوك المعادي للمجتمع أو السلوك الجانح الذي يحاول فيه الطفل التعويض من إحساسه بالفقدان .

الحرمان الأمومي Maternal Deprivation : مصطلح استخدم سابقاً لوصف تناذرات الانعزال الاجتماعي بحيث يدل على أن كثيراً من الأشخاص غير أم الرضيع يمكن أن يصبحوا أشخاصاً ذوي تعلق هام ينجم عن استبدال الحرمان الأمومي بالتسمية الأوسع « الانعزال الاجتماعي » .

عاهة العجز عن التوصليل القفوي Mediation deficiency :
في بحوث التعلم والتذكر عجز استخدام التوصليل القفوي .

الانقسام الخلوي Meiosis : وهو شكل من أنقسام الخلية تنلفي فيه كل خلية ابنة نصف عدد الصبغيات في الخلية الأب .

العمر العقلي Mental age : وهو الدرجة التي يحصل فرد ما في رالز ذكاء تحسب فيه لجنود الناجحة بالأشهر والسنوات وغير ذلك .

التجارب العقلية Mental experiments : محاولة حل المسألة ذهنياً قبل محاولة الحل في الواقع .

المحتويات العقلية Mental Contents : نتاجات الفاعلية العقلية الأفكار والمفاهيم ، والتذكرات وغير ذلك .

العمليات العقلية Mental processes : أفعال التفكير كالحاكمة ، وحل المشكلات ، وتكوين المفاهيم .

التخلف العقلي Mental Retardation : متوسط متدني للعمل الوظيفي العقلي ويبدأ من فترة مبكرة جداً من الحياة ويستمر مصحوباً بمعاقات في السلوك التكيفي .

الأديم المتوسط Mesoderme : نمط من الخلايا متضمن في تركيب العضلات والعظام .

النمط الجسمي Mesomorph : نمط جسدي متميز ينمو العضلات ويتوافق ذلك أيضاً بسمات شخصية من توكيد الذات والزمامة .

صربي الأطفال Metapalat : وهو الشخص الذي يتولى تربية الأطفال في نظام الكيبوتز الاسرائيلي .

الحلل الأصفر لوظائف الدماغ (MDD) Minimal Brain Dysfunction : اضطراب وظيفي سلوكي ومعرفي يرجح أنه يتضمن ضعفاً ما في الجهاز العصبي المركزي وأعراضه الرئيسة هي فرط النشاط . والشرود . والاندفامية ، وسرعة الاستئثار ، ونتائج الثانوية تتضمن ضروب من العجز عن التعلم ، والسلوك المعادي للمجتمع ، وقلدي تقدير الذات المزمن .

انقسام خلوي فتيلي Mitosis : وهو شكل من انقسام الخلية تنتهي فيه كل خلية ابنة بنفس العدد من الصبغيات كالخلية الأب .

منعكس مورو Moro reflex : وهو منعكس يظهر لدى الوليد للرضع ينطوي على تحريك متناظر للذراعين بعيداً من الجسد يعود بعدها الذراعان الى الخط الوسط وهي مقدمة لاستجابة جفلة الراشد .

زمن الحركة Movement Time : وهو الزمن المطلوب لأداء حركة معينة .

التمايل Myelinization : وهي عملية تلبس فيها الخلية العصبية
بغشاء مائي يجعلها ناقلاً أكثر جدوى للاندفاعات العصبية .

— N —

مقياس النافعية للتحصيل n-Achievement : وهو مقياس
لداغية تحصيل الفرد .

مرحلة تسمية الغريشات Named Scribble Stage : وهي مرحلة
في نمو الرسم يعطي الطفل فيها أسماء لانتاجه .

الأنبوب العصبي Neural Tube : وهو بداية الحبل الشوكي وجلد
الدماغ خلال النمو الجنيني المبكر .

الغصاب Neurosis : وهو جهد سيء التكيف لمواجهة القلق الذي
ينشأ من الصراعات النفسية أو الهوم .

السلوك العصبي Neuronic behaviour : أساليب في الاستجابة
للناس والمواقف المتكررة غير الناجحة ، وغير المناسبة وسبب التكيف .

الزمرة المعيارية Norm group : مجتمع إحصائي تستخدم درجاته
في اختبار ما اختباراً بقياس حسيه أداء فرد معين .

اختبارات مرجعية معيارية Norm referenced tests : اختبارات
تفسر فيها علامات الفرد بالرجوع إلى أداء مجموعة ذات عمر مشابه
وتحصيل مدرسي .

— O —

دوام الشيء Object permanence : فهم الرضيع يعرفه عن
طريق السلوك بأنه يعتقد بأن شيئاً ما يستمر في الوجود عندما لم يعد
ملاحظاً أمام حواسه .

البحث باللاحظة *Observational research* : وهو دراسات تقوم على سجلات تتكون من أحداث تسجل أثناء حدوثها .

التعلم الإجرائي *Operant Learning* : طراز من التعلم يكون فيه المثير المستجر للاستجابة غير معروف وتقوى الاستجابة أو تضعف بالتميز .

المنكس الوجهه *Orienting reflex* : حركة الرأس في توجيه مثير متدخل .

العظيمات *Ossicles* : المظام الصغيرة في الأذن الوسطى التي تنقل الأفعال الميكانيكية من طبلة الأذن الى الأذن الداخلية حيث تتحول الى نبضات مصيبة .

— P —

اختلاط الكل والجزء *Part-whole confusion* : وهو غرابة في الكلام يستخدم فيه جزء من شيء ما للدلالة على الشيء كله كتسمية المرء مشاهه «Ketchup» .

التعزيز الجزئي *Partial reinforcement* : مكافئة السلوك في بعض المرات الذي يحدث فيها لا كلها . والسلوك المعزز جزئياً يصبح راسخاً بنبات ، وهو أكثر مقاومة للتغير من السلوك المكافأ دوماً .

تثني التحصيل السلبي العدواني *Passive-aggressive under-achievement* : اضطراب عصبي يصدر فيه أداء أدنى من قدرة المصاب كطريقة سيئة التكيف للتعبير عن الغضب غير المباشر وغير القابل ومواجهة ضروب القلق من المنافسة .

نمو العقل ج ٢ ٢٢-٢ — ٥٥٥ —

الحكاية الشخصية *Personal fable* : بناء ذهني من قبل المراهق الصغير للدلالة على أنه خاص وفريد (سوف لا يموت ولا يشيخ وغير ذلك) .

العلية القواهرية *Phenomenalistic Causality* : وهي الاعتقاد بأن الحوادث التي تحدث مما يسبب أحدها الآخر ، وتميز تفكير الطفل الصغير .

النمط الظاهري *Phenotype* : وهو سمة وراثية كما تظهر أو تتحقق .

بيبة الفينيل كيتون *Phenyl Ketouria* : وهي عامة وراثية في الأيض يمكن أن تحدث التخلف العقلي إذا لم تصحح بحمية خاصة .

الخوف المرضي (الرهاب) *Phobia* : وهو مخاوف مبالغ بها ، غير واقعية ، منمطة من أشياء أو مواقف غير ضارة نسبيا .

الفونيمات *Phonemes* : وهي الأصوات المكونة في لغة منطوقة .

الشييمة *Placenta* : وهي بنية تشكل خلال العمل التي تنطق بحدار الرحم وتؤمن التغذية للجنين .

الصفات الجنسية الأولية *Primary sex characteristics* : وهي الأعضاء التناسلية والأعضاء المساعدة (الإنداء لدى الأنثى) .

حل المشكلات *Problem-Solving* : وهو العمليات العقلية المنظمة في إيجاد أساليب للتغلب على حواجز تحول دون هدف مرغوب أو إزالتهما .

عوز الإنتاج Production deficiency : وهو فشل في استخدام

التوصيل اللغوي بشكل مجدي ، في بحوث التعلم والتذكر .

عكس الضمائر Pronominal reversal : وهو غرابة في الكلام تمكس

فيه الضمائر كما لو اُشار المرء الى نفسه بضمير المخاطب لا بضمير المتكلم .

الاستعارة التناسبية Proportionate metaphors : وهي استعارة

تكون العلاقة فيها نسبة واحدة مثال ذلك « بقدر سعة المحيط ، وعمق

البحر ، بقدر ما انت تمني بالنسبة لي » وهي استعارة تناسبية .

منطق القضايا Propositional Logic : وهو منطق يمالج القضايا

التي يمكن ان تكون صحيحة او مغلوطة اكثر مما يمالج الاصناف

والعلاقات .

الشخصية السيكوباتية Psychopathic Personality : اضطراب في

الطبع يتميز المصاب به بضمير متدنّي النمو ، وبمعجز من الاندماج بالآخرين

لانه لا يشعر بالذنب من التجاوز على حقوق الآخرين وعلى مشاعرهم ،

ولانه لا يملك القدرة على الولاء والاخلاص لأي شخص ما عدا نفسه ،

والسيكوباتيون هم اكثر الناس احتمالا لخرق القانون .

النزعة القصدية Purposivism : وهي الاعتقاد بان لكل شيء هدف

وهي صفة مميزة لتفكير النظم .

اثر بجماليون Pygmalion effect : ويقوم على اساس اسطورة

نحات يدعى بجماليون ويستخدم هذا المصطلح احيانا لوصف مواقف يبدو

فيها سلوك الشخص محددا بما يتوقعه الآخرون منه واثر بجماليون في

المدرسة يدل على ما لتوقعات المعلم من تأثير على اداء طلابهم .

مدى رد الفعل Range of reaction : الأنماط الجينية الممكنة
العديدة التي يمكن أن ينتجها نمط جيني مفرد .

زمن رد الفعل Reaction Time : الزمن الواقع بين بدء المثير ورد
الفعل .

النظرية التجميعية Recapitulation Theory : وهي النظرية التي
تقول بأن كل فرد يمر في نموه من خلال المراحل التطورية ذاتها التي مر
بها الجنس البشري

صافر أو متحيز Recessive : وتنطبق هذه الصفة على المورثة
أو المركب الجيني الذي يزدوج مع جينة غير مشابهة أو مركب جيني
لا يملك النسمة المعبر عنها في النمط الظاهري .

الصفة التأملية Reflectivity : أسلوب معرفي يتميز بالنزعة الى
التفكير قبل الفعل .

التعزيز Reinforcement : أي مثير يصلح لاضعاف أو تقوية
الاستجابة .

المعجم المختصر Restricted Code : مصطلح استخدمه بيرنشتاين
Bernstein للدلالة على لغة الطبقة الدنيا التي تعتمد على الحركة ،
والسياق في كثير من معانيها .

الاسترجاع Retrieval : وهو العملية أو العمليات في بحوث الذاكرة
التي تنطوي على استرجار المعلومة التي تم تخزينها .

البحث الراجع Retrospective Research : دراسات تتكون فيها المعلومات من سجلات أو ذكريات لأحداث ماضية . ومثل هذه المعلومات تميل إلى أن تكون أقل صدقا من الأحداث الجارية .

التحول العكسي Reversal Shift : وهو التحول من قيمة أو بعد لآخر مضاد في تعلم المفهوم كالتحول من أسود إلى أبيض .

قابلية العكس Reversibility : وهي قدرة الطفل على الرجوع إلى نقطة بداية إجراء عملية تماثل عكس الجمع إلى الطرح في مصطلح بياجيه .

الجملة القابلة للعكس Reversible Sentences : وهي جملة يكون لها معنى بعكس الفاعل والمفعول به مثال ذلك فان جملة « قبل الصبي البنت » قابلة للعكس في حين أن جملة « مض الكلب الرجل » غير قابلة للعكس .

استراتيجية بحث التعرض لإصابة Risk Research : وهي استراتيجية بحث بهدف فصل مظاهر إصابة قد سببتها مظاهر الإصابة التي نتجت عنها . ينتقى المفوضون على أساس احتمال الإصابة بحالة (أي مرضون) وقد درسوا سلفا قبل بداية ظهورها فيهم .

طقوس Rituals : انتهاه مبالغ به لبعض الطقوس التي يجب على الأفراد أداؤها لتجنب الشعور بالقلق .

التخيل الروائي Romancing : وهي استجابة في مقابلة نصف عيادية تكون بناء متخيلا ولا تعكس المستوى الحقيقي لفهم الطفل .

الحصبة الألمانية Rubella : شكل من الحصبة تصاب بها المرأة الحامل في بداية الحمل وتسبب ضروريا من الشلوك لدى الجنين .

صيغة أو سيملاوة Scheme : نموذج أصلي أساسي للسلوك ،
أو يظن بإمكان تعميمه على مشيرات عديدة مختلفة ، ويمكن أن تضم الى
صيغ أخرى لتشكل نماذج أصلية أكثر انضجا .

الفصام Schizophrenia : انهيار خطير في المظاهر المعرفية ، وفي
العلاقات مع الأشخاص الآخرين وفي تكامل العمل الوظيفي للشخصية .
وتضم تجلياته الرئيسة التفكير المتقطع ، والمحاكمة غير المنطقية ، وتكوين
مفاهيم غريبة ، وإدراكات مشوهة ، ومهارات اجتماعية ضعيفة ،
والانسحاب من الناس ، وردود فعل انفعالية غير مناسبة ، وعدم التحكم
الكافي بالأفكار وأحواطف ، والاندفاعات .

**الخوف المرضي من المدرسة أو (الرهاب من المدرسة)
School Phobia :** وهو النفور أو رفض الذهاب الى المدرسة بسبب
القلق الحاد الذي يعانيه المصاب في الجو المدرسي .

ردود الفعل الدورية الثانوية Secondary Circular reactions :
مصطلح استخدمه بياجيه لوصف عمل متكرر ينطوي على شيء ما .
فالطفل الذي يلعب شيئاً متحركاً مرات ومرات ليراه يتحرك يظهر رد
فعل دوري ثانوي .

الصفات الجنسية الثانوية Secondary sex characteristics :
وهي شعر الجسد ، وغدد العرق ، والغدد الكظرية والتغيرات في
عضلات الحنجرة .

النزعة الجيلية Secular Trend : وهي نزعة الجيل اللاحق لتفنج
في عمر أبكر فيكون أطول ، وأقل من الأجيال السابقة .

-- مفهوم الذات Self-Concept : وهو التصور الذي يمتلكه الفرد عن نفسه .

تقدير الذات Self-esteem : وهو القيمة التي يضعها الناس لأنفسهم ، ومدى النجاح المتوقع فيما يفعلون .

مقابلة نصف عيادية Semi-Clinical interview : طريقة ترابطية استحدثتها (جان بياجيه) لتقويم النمو المعرفي ، وتجمع بين مظاهر الرأى العقلى ، والمقابلة الطبية النفسية .

العصاب الأكبر Senior neurosis : نموذج أصلي لتدهور الأداء المدرس في السنة الأخيرة من المدرسة الثانوية يلاحظ أحيانا لدى أطفال أكمل أبائهم المدرسة الثانوية ، لديهم قلق كامن حول التأهيل للقبول في الجامعة وبذلك يتجاوزون تحصيل آبائهم .

الشعور بالاستلاب Sense of Alienation : وهو شعور المرء بأنه غريب في مجتمعه الخاص دون روابط ذات دلالة بالهئات والمؤسسات في المجتمع . ويمكن أن ينشأ هذا الشعور لدى أطفال المدرسة الابتدائية الذين لديهم فرص محدودة للمشاركة في المناشط الاجتماعية المنظمة والترفيهية ، ولتعلم ما هي قيم المجتمع الأكبر .

الشعور بالاستقلال Sense of Autonomy : وهو شعور المرء بأنه يستطيع ممارسة بعض التحكم على نفسه ، وعلى محيطه . وهذا الشعور يربى خلال سنوات ما قبل المدرسة من قبل الأيوين اللذين يشجعان أولادهم بأن يفعلوا بأنفسهم ما أمكنهم فعله ويفخروا بإنجازاتهم .

الشعور بالانتماء Sense of Belonging : وهو شعور المرء بأنه جزء متكامل من مجتمع أكبر يمتد الى ما وراء أسرته . وهذا الشعور يظهر عادة في العقولة المتوسطة من المشاركة الحمئة في مناشط زمر الأتراب والجيران والمجتمع .

الشعور بالاجتهاد Sense of industry : وهو شعور المرء بأنه قادر على مواجهة التحدي ، وهذا الشعور يتشكل خلال الطفولة المتوسطة من طريق الدرجة التي ينجح بها في جهوده لتعزيز دافعية التحصيل لدى الأطفال . والمنافسة ، والشعور بالكمادة .

الشعور بالدونية Sense of inferiority : وهو شعور المرء بأنه عاجز عن مواجهة تحديات عالمه . وهذا الشعور يظهر في الطفولة المتوسطة بين الأطفال الذين يمتنون من فشل أكثر من النجاح في جهودهم للتعلم ، والفعل ، والمنافسة .

الشعور بالعار والشك Sense of Shame and Doubt : نظرة المرء السلبية إزاء قدراته ، وقبلياته للتأثير في مصيره . وهذا الشعور يرميه الآباء خلال سنوات ما قبل المدرسة الذين يمنعون أطفالهم من فعل أمور ياقسمهم ، ويطلبون منهم أكثر مما هم قادرين عليه .

الشعور بالثقة Sense of Trust : شعور عام بأن حاجات الفرد ستلبى ، وأن العالم من حوله مكان آمن ، وهذا الشعور بالأمان يرى خلال السنتين الأوليين من الحياة من طريق الرعاية الأبوية المطوقة المسؤولة والثيرة فتنشاط .

قلق الفراق Separation anxiety : وهو شدة نفسية سلبية بارزة تحصل لدى معظم الأطفال الرضع بين الشهر الثامن والواحد عشر والمشرين من العمر تقريباً استجابة لفراق الأبيوين أو الناس الآخرين الذين تعلقوا بهم حتى ولو كان قصير الأمد .

حدة التفكير Sharpening : عملية تحدث في الذاكرة لاستئتمى من طريقها الحوادث البارزة فقط بل التفصيلية أيضاً .

الذاكرة ذات المدى القصير Short Term Memory : يذكر أمور من مثل الأعداد أو الأسماء التي تلمناها من فترة قصيرة .

استعارة تشبيهية Similarity Metaphor : وهي استعارة تكون العلاقة فيها تشبيها مثل ذلك : « أذن قنبلة » وهي استعارة تشبيهية.

إشراط آنسي Simultaneous Conditioning : وهو إجراء في الإشراط الكلاسيكي يقدم فيه المثير الإشراطي وغير الإشراطي في آن واحد.

المأينة المواقفية Situation Sampling : وهي طريقة تصحيحية تنطوي على ملاحظة متكررة للأطفال في موقف معين .

الأثر التلم Sleep effect : يدل عادة على واقع أن آثار تفكك الأسرة (الموت أو الطلاق) يمكن ألا يظهر مباشرة لدى الأطفال بل بعد مرور سنوات من الحدوث .

المروية الاجتماعية Social Desirability : الدافعية من أجل إعطاء استجابات مقبولة اجتماعيا أكثر من استجابات حقيقية في استجابة التقرير الذاتي .

تلاذات الانعزال الاجتماعي Social Isolation Syndromes : شلوك خطر يحدث في مرحلة الرضاع ويقوم على نمو متخلف جسديا وعقليا ، وانعدام كامل للاعتماد بالناس ، والأشياء أو اللعب ، ويسدو هذا المرض لدى الأطفال المحرومين من الإثارة الحسية الكافية والرعاية الأبوية المختصة .

التنشئة الاجتماعية Socialization : عملية يكتسب الأطفال خلالها الحكم الاجتماعي ، والتحكم بالذات الضروريين لهم لكي يصبحوا أعضاء وظيفيين مسؤولين من مجتمعهم . ومحتوى التنشئة الاجتماعية ينقل إلى الأطفال من قبل آبائهم ويقوم على المواقف الثقافية ، والتقاليد والقيم التي يسطرون بها .

الجانحون السوسولوجيون Sociological Delinquents : وهم أعضاء ثقافة فرعية تعمل تيمناً معادية للمجتمع، إنهم متكيفون سيكولوجيا

تكيفاً جيداً ، ويرتكبون جرائم معاً ليكسبوا هبة في زمرة الاثراب ،
ويحافظوا عليها .

سير الراي العام - التنقيب الأولي استبار Sondage : كلمة
فرنسية تقابل (Sounding) الانكليزية استخدمها (بياجيه) ومساعدوه
لوصف التنقيب الأولي الذي يسبق البحث الاستقصائي الرسمي .

الافتناع التلقائي Spontaneous Conviction : استجابة تمنطقى
خلال القبلية نصف الميادية تعكس الطراز الحقيقي لتفكير العقل .

الخزون Storage : وهي العملية او العمليات المتضمنة في حفظ
المعلومات المطبقة .

قلق الغريب Stranger Anxiety : احتراس ظاهر ازاء الناس غير
المألوفين الذين غالباً ما يظهر لدى الأطفال الرضع بين الشهرين السادس
والثامن من العمر بعد ان يبدأوا بتكوين ضروب تعلق انتقائي ، وهذا النوع
من القلق يبلغ ذروته حوالي السنة من العمر ثم يتناقص تدريجياً .

الاستراتيجيات Strategies وهي التقنيات للنوعية أو النماذج
الاصلية المستخدمة من قبل مفوضين مختلفين في مواقف حل المشكلات.

الافتناع الوحي به Suggested Conviction : وهو استجابة تمنطقى
انناء القبلية نصف الميادية يعكس جواب الفاحص الموحى به أكثر من
اقتناع العقل الخاص .

البنية السطحية Surface Structure : في مصطلح (نوهام
تشومسكي) هي البنية السطحية لجملته تتعلق بمعناها الظاهر .

النمو الهالاج Surgent Growth نموذج اصلي للنمو في المراهقة
يتميز بمدة هبات إلى الامام ولكن بتراجعات ايضاً من وقت لآخر .

العلاقة التماشبية بين الأم والطفل :

Symbiotic mother-child relationship :

استمرار شدة لتبعية الطفل الرضيع لأمه بعد عمر السنتين بحيث لا يحقق تقديماً يذكر نحو إقامة هوية متميزة منفصلة .

— T —

الوصي أو ممثل الأبوين Teknonym : مصطلح يستخدم في

الأنثروبولوجيا للدلالة على عضو الأسرة الذي سوف يمثل الأبوين بعد وفاتهما .

الكلام البرقي Telegraphic Speech : كلام يستخدم العقل

الصغير لحذف منه بعض القومات النحوية كأدوات التعريف والتذكير وغيرها .

المزاج Temperament : فروق ولادية بين الناس تؤثر في كيفية

استجاباتهم لتجاربيهم وبخاصة فيما يتعلق بسمات عامة من مثل مستوى الفاعلية ، والانفعالية والحساسية للاستثارة .

ردود فعل دائرية من نسق ثالث Tertiary circular reactions :

وهي الأعمال المتكررة التي يستخدم فيها العقل شيئاً واحداً لبلوغ شيء آخر أو التلاعب به مثال ذلك سحب خيط لجعل متحرك يتحرك يمكن أن يكون رد فعل دائري من نسق ثالث .

الهرمون الذكري Testosterone وهو الهرمون الذكري الذي

ينظم بين أمور أخرى الصفات الجنسية المميزية الأولية والثانوية .

الوسط العلاجي Therapeutic Milieu : نمط من السكنى أو

الرعاية العلاجية النهارية يستخدم فيها كل عضو في الإدارة ، وكل مظهر من مظاهر البيئة وكل مظهر من المروين اليومي لمساعدة الناس على التغلب على معاناتهم الشخصية .

تيريه ، مرض تحويلي يتضمن حركات عضلية متكررة
لا إرادية وتكون عادة في الوجه ، واليد ، والرقبة .

المأينة الزمنية Time Sampling : طريقة تصحيحية تنطوي على
ملاحظات متكررة للاطفال في فترات زمنية محددة .

التخلفون القابلون للتدريب Trainable retardates : اشخاص
متخلفون تخلفاً عقلياً معتدلاً لديهم حاصل ذكاء يتراوح بين (١٠ - ٥٤)
درجة في رانز فكلسر لايمكنهم للتقدم بعد مستوى الصف الثاني في
المواد الدراسية ، ويتطلبون مكاناً مهيأ كمنظمة او مشغل مهني .

المحاكمة من الخاص الى الخاص Transductive Reasoning :
وهي محاكمة من الخاص الى الخاص اكثر من العام الى الخاص او
المكس بالمكس وهي صفة مميزة لتفكير الطفل الصغير .

الانتقال العكسي Transposition : القدرة على نقل الاستجابة
المعلاقية من مجموعة من الثمرات الى مجموعة اخرى .

الارومة الغاذية Trophoblast : الطبقة الخارجية من خلايا الكيسة
الاريمية التي ترتبط بجدار الرحم والتي سوف تفقد المشيمة .

المفهوم الحقيقي للمعد True Concept of number : مفهوم المعد
الذي ينطوي على وحدة ما .

النمو العاصب Tumultuous growth : نموذج اصلي من النمو
خلال المراهقة يتميز بالصراع الاتعمالي والرضاس النفسية في البيت
والمدرسة كليهما .

— U —

الاستجابة غير الاشرائية Unconditioned response : وهو ذلك
الاستجابة التي تستجر بشكل طبيعي مثير غير اشرائي في الاشراف
الكلاسيكي .

المثير غير الشرطي Unconditioned Stimulus : وهو ذلك المثير الذي يستجرب بشكل طبيعي الاستجابة غير الشرطية في الاشراف الكلاسيكي .

البكاء غير المتمايز Undifferentiated Crying : وهو بكاء رضيع لا ينقل لأيويه ما يريد الرضيع .

التخلفون غير القابلين للتدريب Untrainable retardates : انظر التخلفين المحميين في الكتاب في الفصل السادس Castodial retardates وفي ثبت المصطلحات .

— V —

المصدق Validity : دليل على ان اقراءه يقيس ما وضع لقبه .

الجرف البعري Visual cliff : ترتيب تجريبي لاختبار عمق الإدراك لدى الأطفال الرضع وينطوي على تشجيع الرضيع على الزحف على لوح زجاجي بضعة أقدام فوق الأرض .

التابعة البعريّة Visual Pursuit : حركات العين عندما تتابع شيئاً متحركاً .

— Y —

الكيس الهلي Yolk Sac : جزء من الجنين النامي ، وهو بوجه عام بقية من مايقينا التطوري الذي لا يخدم أية وظيفة رئيسة .

— Z —

البويضة الملقحة : Zygote .

انتهت ترجمة الكتاب بعون الله

فهرس الجزء الأول

٥	الاهداء
٧	مقدمة المترجم
٩	مقدمة المؤلفين
القسم الأول - مدخل	
١٩	الفصل الأول: تاريخ علم نفس الطفل ومناهجه
٧١	الفصل الثاني: النمو في مرحلة ما قبل الولادة والحمل
القسم الثاني - الطفولة الأولى	
١١٩	الفصل الثالث: النمو الجسدي والعقلي
١٩٣	الفصل الرابع: نمو الشخصية والنمو الاجتماعي
٢٤٣	الفصل الخامس: الفروق الفردية بين الأطفال الرضع
٣٠٠	الفصل السادس: النمو الشاذ
القسم الثالث - سنوات ما قبل المدرسة	
٣٤٣	الفصل السابع: النمو الجسدي والعقلي
٤١١	الفصل الثامن: نمو الشخصية والنمو الاجتماعي
٤٧٩	الفصل التاسع: الفروق الفردية في مرحلة ما قبل المدرسة
٥٣٩	الفصل العاشر: النمو الشاذ في مرحلة ما قبل المدرسة

فهرس الجزء الثاني

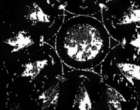
القسم الرابع - الطفولة المتوسطة

- ١١ الفصل الحادي عشر : الطفولة المتوسطة
- ٧٣ الفصل الثاني عشر : الشخصية والنمو الاجتماعي
- ١٣٧ الفصل الثالث عشر : الفروق الفردية في الطفولة المتوسطة
- ١٨٩ الفصل الرابع عشر : النمو الشاذ في مرحلة الطفولة المتوسطة

القسم الخامس - المراهقة

- ٢٤٧ الفصل الخامس عشر : النمو الجسمي والعقلي في المراهقة
- ٣٠٥ الفصل السادس عشر : الشخصية والنمو الاجتماعية في المراهقة
- ٣٧٩ الفصل السابع عشر : الفروق الفردية في المراهقة
- ٤٣٧ الفصل الثامن عشر : النمو الشاذ في المراهقة
- ٤٨١ ثبت المصطلحات

1997/0/162000



مكتبة جامعة دمشق

دمشق ١٩٩٦

في الأمانة العامة

سنة ١٤١٨

١٤١٨